

SOKSZÍNŰ NEVELÉSTUDOMÁNY

*Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak
a munkáiból*

Eger, 2018

Sokszínű neveléstudomány

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Sokszínű neveléstudomány

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból
Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága

Szerkesztette:

K. Nagy Emese – Simándi Szilvia



Eger, 2018

Lektorálta:
Dr. Bárdos Jenő

ISBN 978-963-496-108-6

A kötet megjelenését
a Magyar Tudományos Akadémia
Miskolci Területi Bizottság támogatta

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Tördelés, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2018-ban

Készítette: az Eszterházy Károly Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ	7
PEDAGÓGUSKUTATÁS, PEDAGÓGUSKÉPZÉS.....	9
DOBOS ORSOLYA: A pedagógusszerep elvárásai két alternatív kerettanterv összehasonlító elemzése alapján	11
HERÉDI REBEKA: A japán oktatási rendszer gyökerei, sajátosságai	21
K. NAGY EMESE: Pedagógusi pálya, tanárképzés	31
PÁLFI DORINA: Az osztálytermi státuszrangsorhoz kapcsolódó pedagógusnézetek vizsgálata	45
ZAGYVÁNÉ SZÜCS IDA: Külső tanítási gyakorlatukat töltő tanárjelöltek nézetrendszerének kvalitatív vizsgálata	53
TANULMÁNYOK AZ OKTATÁS ÉS A NEVELÉS MÁS TERÜLETEIRŐL	73
GULYA NIKOLETTA: Máságsztereotípiák megjelenése a tankönyvekben.....	75
JUHÁSZ IBOLYA: Korrigált életkor, korrigált lelki életkor	91
KOPASZ ADRIEN RÉKA: Az erdei iskola mint a környezeti nevelés folyamatosan megújuló rendszere.....	109
SIMÁNDI SZILVIA: Adalékok a közművelődési szakemberek képzésének történetéhez, különös figyelemmel az egri képző intézményre.....	121
TÓTHNÉ VOJTKÓ VERONIKA – RÉVÉSZ LÁSZLÓ: Trendek vizsgálata az olimpiai nevelés kutatásában	131
TURÓS MÁTYÁS: A humán jelenségek megismerésének hermeneutikai köre: gondolat kíséret.....	143
ANGOL NYELVŰ ÍRÁSOK	153
ANTAL, ÉVA: Irony and Bildung in Feminist Educational Writings (Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth).....	155
KELEMEN, JUDIT: The Transfer Effects of Music Learning in the Light of Recent Research	165

Szerkesztői előszó

Jelen kötet azzal a céllal készült, hogy betekintést nyújtson a MTA Miskolci Területi Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának tevékenységébe, azzal a céllal, hogy képzeletbeli csokorba szedje mindazon írásokat és témákat, amelyek az egyes oktatókat, kutatókat, PhD-hallgatókat aktuálisan foglalkoztatják. A kötetben olvasható témák sokszínűsége is jelzi, hogy sokrétű tevékenység köthető munkánkhoz.

A kiadványban helyet kaptak magyar és angol nyelvű írások is. Ez a kötet egyszerre kívánja jelezni az összefogást és a munkabizottságok harmonikus egymás mellett élését, melyből az is következik, hogy a kötet szerzői nem feltétlenül egységes mélységű tárgyalásmódot választottak. Az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatóinak az írásai is helyet kaptak a kiadványban, ezzel is ösztönözve a doktori hallgatókat arra, hogy kapcsolódjanak be, és aktívan vegyenek részt a Pedagógiai Szakbizottság munkájában. A kötetben szereplő írások két nagy témakör köré szerveződtek. A szerzők munkájában – nemzetközi, illetve hazai kitekintésben – a napjainkban felmerülő kérdések, kihívások kaptak helyet.

A kötetet mindazok figyelmébe ajánljuk, akik érdeklődnek a pedagóguskutatás, a pedagógusképzés, valamint az oktatás és a nevelés megvalósíthatóságának tantárgy-pedagógiai lehetőségei iránt.

A szerkesztők

Pedagóguskutatás, pedagógusképzés

A pedagógusszerep elvárásai két alternatív kerettanterv összehasonlító elemzése alapján

Dobos Orsolya

A pedagógusminősítés kapcsán a közelmúltban előtérbe került pedagóguskompetenciák egyike az elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Az elkötelezettség és a felelősségvállalás olyan attitűdök, amelyeknek tevékenységek szintjén is tetten érhető megjelenési formái vannak. Az alternatív iskolák működésében az elköteleződés erőteljes elvárásként van jelen, és ez együtt jár az egyes pedagógusok egyéni felelősségének hangsúlyozásával is. Számukra fontos, hogy a pedagógusok hasonlóan gondolkodók, az egységes pedagógiai gyakorlat kialakítására nyitottak és képesek legyenek. Vannak olyan alternatív iskolák, amelyek a pedagógusoktól már a belépéskor többet várnak el az alapképzettségénél, és a mindennapi működésükben is jelen vannak a szakmai fejlődést célzó folyamatok, elemek. A speciális elvárások, illetve a továbbképzés biztosításának mikéntje kapcsolatban van az adott program által megfogalmazott, a hagyományoshoz képes megváltozott tanárszereppel. Ebben az írásban két ilyen tanárszerepet tekintünk át, majd az ezekkel dolgozó alternatív kerettantervek szabályozóit foglaljuk össze a pedagógusok felé megfogalmazott elvárások és a szakmai fejlődés lehetőségének szempontjából.

Az alternatív iskolák jellemzői

Az alternatív iskolákat gyakran értelmezik a hagyományos tömegoktatás ellenpólusaként. Ennek igazolásaként készültek leírások, melyekben az ún. hagyományos iskola és az alternatív iskola jellemzőit gyűjtik vagy hasonlítják össze. Az 1. táblázatban ezeket a jellemzőket foglaljuk össze *Németh András* és *Ehrenhard Skiera* a Reformpedagógia és az iskola reformja című könyve (Németh–Skiera, 1999), *Czike Bernadett* Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk című cikke (Czike, 1997), valamint az alternatív iskolák mai gyakorlatai alapján (melyet az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív Tagozatának vezetőjeként tapasztaltam). Ez az összehasonlítás általános jellemzőket fogalmaz meg, és semmiképpen nem jelenti azt, hogy a két iskolatípus között minden tekintetben egyértelmű határvonal húzódik. A gyakorlat ennél sokkal árnyaltabb: egy iskola bizonyos területen rendelkezhet alternatív jellemzőkkel, miközben más területeken inkább a hagyományos modellt követi.

Czike Bernadett a cikkében az alternatív iskolák hagyományostól eltérő működését a tanárszerep megváltozásához és a gyermeki személyiség fokozott figyelembevételére vezeti vissza (Czike, 1997).

	Hagyományos iskola	Alternatív iskola
A tanár szerepe	tanárcentrikusság	megváltozott tanárszerep
	külső erőkből származtatott tekintély	megváltozott iskolai kommunikáció, közös szabályalakítás
Tanulásszervezés	életkor tekintetében homogén osztályok	bizonyos iskolai helyzetekben egyes életkorú csoportszervezés
	tantárgy- és tanórarendszer	a tantárgyak integrált oktatása, a napirend megváltoztatása, reggeli beszélgetés, szakkörök
	a frontális oktatás dominanciája	egyéni és csoportmunkák
	a frontális oktatásnak megfelelő tantermi elrendezés	megváltoztatott térrendezés
Tanítási módszerek	a tanári előadás, magyarázat dominanciája a tanórán	kooperatív munkák, differenciálás
	a tankönyv használata mint a tananyag elsajátításának egyik legfontosabb eszköze	a tanuláshoz sokféle eszköz használata
Teljesítmény, értékelés	a büntetés-jutalmazás pedagógiájának alkalmazása	a tanulók belső motivációjának a megőrzése
	az osztály minden tagjára vonatkozó, közel azonos teljesítményszint	a gyermek személyiségének fokozott figyelembevétele
	a tananyag repetitív számonkérése	a teljesítmény tevékenységközpontú követése (kiselőadások, prezentációk, projekt-munkák, alkotások stb.)
	osztályzással történő értékelés	ítéletmentes, árnyalt, személyre szóló szöveges értékelés
	osztályismétlés alkalmazása, ha a tanuló nem éri el az előírt szintet	nincs osztályismétlés

1. táblázat: A hagyományos és az alternatív iskola jellemzőinek összehasonlítása

Alternatív pedagógusszerep-felfogások

Az alternatív pedagógiák pedagógusszerep-felfogásával *Czike Bernadett* részletesen foglalkozik *A pedagógusszerep változása* című könyvében (Czike, 2006). Czike felhívja a figyelmet arra, hogy az alternatívák számos lényeges elemben eltérnek egymástól, és részletesen elemez néhány jelentős reformpedagógiát a pedagógusszerep szempontjából. Ebben a cikkben azt a két irányzatot foglaljuk össze, amelyre jelenleg épül a Magyarországon engedélyezett alternatív kerettanterv: a *Rudolf Steiner* által kidolgozott Waldorf-pedagógia, valamint a *Carl Rogers* által kidolgozott személyközpontú megközelítés.

A Waldorf-pedagógiában a pedagógus szerepe hangsúlyos: ő vezeti az egész osztálynak szóló tanítást. Ehhez elengedhetetlen a gyermekismeret, amelyen elsősorban a különböző életkorok fejlődés-lélektani jellemzőit értik, és kevésbé az egyes gyerek személyes megismerését (Czike, 2006). A Waldorf-tanár arra törekszik, hogy a tanítást művészetként művelje, amely egy olyan belső állapotot és önnevelő folyamatot jelent, melynek során a tanár teljes személyiségével képessé válik a tanári munkára (Vekerdy, 1993). *Rudolf Steiner*, a Waldorf-pedagógia megalkotója szerint „Ténylegesen csak a materialista kor egyik tévedése azt gondolni, hogy a gyermeknek lehetőleg korán saját ítélete legyen. Éppen ellenkezőleg, mindent meg kellene tenni azért, hogy megóvjuk a gyermeket ettől. Ebben az időben a gyermek a dolgokat még az autoritás által kell, hogy elsajátítsa. Azok az emberek, akik a gyermek körül vannak, a gyermeknek ebben a második évhetedében (7–14. életév) ne csupán példa által, hanem direkt megtanítással hassanak rá. Nem mindig a „miért” és a „mert”-tel, hanem azáltal, hogy minden autoritásra van alapozva, erős memóriakincseket lehet felépíteni” (Steiner, 1906). Összefoglalva a Waldorf-tanár egy képzett, önmagát folyamatosan továbbművelő, a gyermekek életkori sajátosságait jól ismerő tekintélyszemély, egyfajta mester, aki a gyermekeknek mintát ad, akit a gyermekek követhetnek.

Mielőtt áttérünk a személyközpontú pedagógiára, tisztáznunk kell annak jelentését. Ezt az elnevezést a köznyelvben és a szakmai nyelvhasználatban is sajnos gyakran hibásan használják akkor, amikor úgy értelmezik, mint kiemelt odafigyelést a tanulókra. *Sallai Éva* erről így ír: „*Tapasztalataim szerint a pedagógusok többsége számára – annak ellenére, hogy sokan hallottak már Rogersről, esetleg ismerik is az általa képviselt pszichológiai irányzatot – a személyközpontú pedagógia csupán annyit jelent, hogy nagyon odafigyelünk a diákokra, közvetlen, jó kapcsolatot alakítunk ki velük, és nem alkalmazzuk a tanári »hatalomgyakorlás« ismert módszereit*” (Sallai, 2006). A *Carl Rogers* által kidolgozott személyközpontú megközelítés ennél lényegesen árnyaltabb:

egy olyan létezési mód, amely a valódi személyes kapcsolatokra épül. „*A rogersi elveken alapuló személyközpontú pedagógia lényege, hogy mindenki úgy juthasson el a saját legjobb »teljesítményéhez«, hogy ehhez adott az optimális fejlődés feltétele, a megfelelő kapcsolati környezet. Ebből eredően mind a diákok, mind a tanárok azonos értékű, hiteles személyként vannak jelen a közös munkában.*” (Sallai, 2006.) A diákok fejlődéséhez a megfelelő kapcsolati minőséget a hitelesség, empátia és elfogadás jellemzi. A személyközpontú megközelítés elvárja, hogy a tanár kimunkálja saját tanárságát, és ebben az említett kapcsolati készségek az elsődlegesek.

Carl Rogers szerint minden ember a fejlődésre való törekvéssel és képességgel születik, és ezt a belső motiváltságot a lényegi tanulás feltételének tartja, ez azt jelenti, hogy minden diákban jelen van a tanulás iránti vágy, a növekedni akarás (Rogers, 2015). Ebben a szemléletben úgy tekintünk a diákokra, akik keresik a lehetőséget arra, hogy felelősségteljesen viselkedhessenek, és szeretik, ha van választási lehetőségük (Rogers és Freiberg, 2013). Ezért a személyközpontú tanár bíz a diák önmegvalósító szándékában, feltételek nélkül tiszteli a diákot, és megosztja vele a tanulási folyamat felelősségét (Rogers és Freiberg, 2013). Rogers szerint a tanár segítő facilitátor, akinek az az elsődleges feladata, hogy megteremtse a tanulásra serkentő környezetet (Rogers, 2015).

Mind a Waldorf-, mind a személyközpontú szerepfelfogásban egyaránt megjelenik az elköteleződés és a tanulók megértése, de ezek értelmezése a két felfogásban egészen eltérő. Mint ahogy mindkét irányzat elvárja a tanár folyamatos önművelését és fejlődését, de ezeknek a két irányzatban más-más a megjelenési formája.

Az alternatív kerettantervek jelentősége

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről lehetőséget ad az alternatív iskoláknak, hogy alternatív kerettantervet alkalmazhassanak, és abban írják le az általánosan érvényes szabályoktól eltérő, alternatív működésüket: többek között a pedagógusok kötött és kötetlen munkaidejének szabályait, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit, a működő vezetési modellt, nevelés- és oktatásszervezést és az elfogadott pedagógusvégzettséget és szakképzettséget.

Jelenleg 18, a miniszter által engedélyezett alternatív kerettanterv alkalmazható Magyarországon (2019. április adat). Ezek közül az alábbiakban a Magyar Waldorf Szövetség által benyújtott A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve elnevezésű dokumentum 2017-es módosítását (Továbbiakban: Waldorf-kerettanterv), valamint a Carl Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány által

benyújtott A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára elnevezésű dokumentum (Továbbiakban: Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv) pedagógusokra vonatkozó szövegrészeit tekintjük át.

A tanárszerep megjelenése a két alternatív kerettantervben

A Waldorf-kerettanterv részletesen tárgyalja az osztálytanító kiemelt szerepét, aki ideális esetben nyolc évig kísér egy osztályt, ő tartja a tömbösített közismereti tárgyakat (főoktatás) és bizonyos szakórákat, illetve az ő feladata az osztály mint szociális közeg kezelése, illetve a tanítás-tanulás feltételeinek megteremtése. A tekintélyt képviselő személy szükségessége egyértelműen megfogalmazódik a kerettantervben: *„Morális tekintélyét elkötelezettségével, a gyermekekkel való bánásmódjával, a gyerekek iránti valódi érdeklődéssel és a szülőkkel való szoros, nyílt, bizalomteljes kapcsolatával tudja megalapozni”* (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 6. p). A kerettanterv az osztálytanító mellett külön említi a szaktanárt és a fejlesztőt.

A kerettantervben külön alfejezet szól a pedagógus egyéni felelősségéről. *„A Waldorf-iskolában kiemelt hangsúlyt kap a pedagógusok egyéni felelőssége elsősorban amiatt, mert a nevelést és az oktatást nem egy tevékenység eredményének tartjuk, hanem a gyermek és a pedagógus között létrejövő szabad interakciónak, ahol a pedagógus teljes személyiségével nevel azáltal, hogy kreatívan alkalmazza a gyermek egyéni fejlődését leginkább segítő pedagógiai eszközöket.”* (Waldorf-kerettanterv, 474. p.)

A Waldorf-iskolában a pedagógusok *„egymás munkáját segítve komoly együttműködésben vezetik az iskola pedagógiai életét”* (Waldorf-kerettanterv, 475. p) (Pedagógiai Kollégium vagy Tanári Kollégium).

A tanárszerep tekintetében a Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv az adott iskola szemléletével való azonosulásra és a pedagógus és a diák partneri viszonyára helyezi a hangsúlyt. A partnerséget a kerettanterv nemcsak a tanár attitűdjeként értelmezi, hanem a tanulók az iskolai élet több területére történő bevonásának és a közös szabályalkotásnak a következményeként is. A kerettantervben a tanár megjelenik ugyan mint értéket közvetítő személy, de elsősorban nem magát a tanár szerepét elemzi, hanem a tanár és a tanuló közötti kapcsolatot. A facilitátor szemléletű jelenlétet is a sajátos csoportszervezési, módszertani megoldásokból vezeti le. A hangsúly a kapcsolatokon van: függ az értéket közvetítő személytől, személyektől, valamint a személyek – jelen esetben kiemelten a pedagógus és a diák – kapcsolatától.

A kerettanterv a pedagógusszerepek közül kiemelten említi az osztályfőnökét, de ez esetben sem a szerepet jellemzi részletesen, inkább azt hangsúlyozza, hogy fontos, hogy az osztályfőnök a lehető legtöbb időt töltse együtt az osztályával.

A pedagógusokkal szembeni elvárások megjelenése az alternatív kerettantervekben

A Waldorf-kerettanterv a pedagógusok egyéni felelősségéről szóló alfejezetben fejti ki a pedagógusok felkészültségével és attitűdjével kapcsolatos elvárásokat: alapos szakmai felkészültség, fejlett művészi érzék és sok-sok önfejlesztés (amit a kerettanterv „önnevelés”-ként fogalmaz meg). Ezeket egészíti ki a személyi feltételek meghatározását tartalmazó fejezet a következőkkel: igény a folyamatos belső fejlődésre és továbbképzésre, befogadó, elfogadó attitűd (amelynek irányultságában a gyermek egyéni eltéréseihez való hozzáállást hangsúlyozza). Ezek megjelenése a tevékenységek szintjén *„a rendszeres önértékelés (napi rendszerességű visszatekintés) és olyan gyakorlatok végzése, amelyek által a pedagógusok olyan lelki erőkre tehetnek szert, melyek a mindennapi feladatok ellátásához, a hibákból való tanuláshoz és a morális fejlődéshez is segítséget jelentene”* (Waldorf-kerettanterv, 475. p).

Végzettség tekintetében néhány kivételes esettől eltekintve a Waldorf-iskolákban elvárják, hogy a tanárok Waldorf-osztálytanító képesítéssel rendelkezzenek vagy ennek megszerzése folyamatban legyen.

A Waldorf-tanárral szemben a tanórákra való felkészülés többletkövetelményt támaszt. Feladata a heti rendszerességű Tanári Kollégium ülésein zajló közös pedagógiai munkában való részvétel illetve a Tanári Kollégium vezető szerepére épülő öniségazgatás (a Waldorf-iskolák öniségazgató-demokratikus vezetéssel működő iskolák).

A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv több helyen hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a pedagógusok *„a szemlélet, a módszertan, a személyiségformálás, a közösségépítés és más pedagógiai területen is speciális ismeretekkel, készségekkel, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkezzenek, ezeket folyamatosan fejlesszék”* (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 7. p), és ehhez számos módszert sorol fel ajánlásként. Az attitűdök közül pedig kiemeli a pozitív, segítő magatartást. Bár „A pedagógus szerepe az értékelés folyamatában” című fejezetben megjelenik a pedagógus példamutatásának szerepe is, tekintélyről, autoritásról sehol nincs szó, továbbá a pedagógus feladatai és hozzáállása mellett hangsúlyosan megjelenik a diák

feladata és felelőssége a folyamatokban (a tanulás, a közösségi élet és az értékelés folyamatában is).

A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv a Pedagógusszerepek betöltésének kritériumai című fejezetét azzal vezeti be, hogy bármilyen foglalkozás vagy szaktárgy tanításában is kiemelten megjelenik a szociális kompetenciák fejlesztése, ezért *„a pedagógusok felé elvárás, hogy ezt képesek legyenek a tanítás folyamatába beépíteni”* (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 25. p).

A tanításban elvárják a pedagógustól, hogy komplex, interdiszciplináris és problémaközpontú módon kezelje a tananyagot, és *„az iskolai környezet megteremtőjeként lehetőséget adjon a tanulóknak a folyamatos aktív jelenlétre”* (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 26. p).

Végzettség tekintetében az alapvégzettség mellett elvárják, hogy az iskola szemléletével és alapelveivel azonosuljon a pedagógus, továbbá rendelkezzen ehhez illeszkedő pedagógiai, módszertani ismeretekkel, végzettséggel vagy tapasztalattal. A tartós személyes kapcsolatok kialakítása és megtartása, valamint a szemlélet előtérbe helyezése okán a szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv lehetőséget nyújt arra, hogy bizonyos feltételekkel tanítók és tanárok kölcsönösen taníthassanak alsó és felső tagozaton egyaránt.

A pedagógus szakmai fejlődésének megjelenése a két alternatív kerettantervben

A Waldorf-kerettanterv külön alfejezetet szentel a pedagógusképzésnek és továbbképzésnek. Hangsúlyozza, hogy a *„Waldorf-pedagógia emberismereti alapjainak és metodikai-didaktikai sajátosságainak elsajátítása, a különböző életkoroknak és a tanított tárgyaknak megfelelő eszközök és oktatásszervezési formák megismerése külön neveléstudományi és művészeti pedagógusképzést igényel”* (Waldorf-kerettanterv, 14. p), melyhez a Magyar Waldorf Szövetség és a Waldorf Pedagógiai Intézet képzéseket kínál. A kerettanterv kitér a képzések legfontosabb elemeire is, melyek a következők: antropológiai tanulmányok, a Waldorf-pedagógia módszertana, művészi-alkotó tevékenység, szociális kompetencia.

A Waldorf-tanárok iskolán belüli segítségeket is kapnak a szakmai fejlődésükhöz. A kerettanterv foglalkozik azzal is, hogy az újonnan belépő tanárok milyen módon ismerkednek meg az iskola programjával az iskola filozófiájának sajátosságaival. Ehhez a leghatékonyabb eszköznek a mentorálást nevezi meg a dokumentum. A rendszeres éves továbbképzés minden Waldorf-iskolában dol-

gozó tanár számára kötelező. Ezen kívül – ha az iskola gazdálkodása lehetővé teszi – a tanárok két nyolcéves ciklus között egy „szabad év” keretében csökkentett munkaidő mellett készülhetnek fel a következő időszakra.

A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv a Pedagógusszerepek betöltésének kritériumai című fejezetben tárgyalja a belső továbbképzések rendjét. A pedagógusok közösségét olyan autonómiával rendelkező szakmai műhelyként értelmezi, melynek keretein belül a pedagógus az adott alternatív szemléletben jártasságot tud szerezni. Ezen kívül a *„speciális szakmai kritériumoknak való megfeleléshez az intézménytől független, akkreditált pedagógiai továbbképzésen kívül szükséges a belső továbbképzésen való részvétel is”* (Szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv, 29. p). A belső képzések megtartását is kritériumokhoz köti: végzettséghez vagy speciális tapasztalatokhoz, melyek a következők: ötéves pedagógiai gyakorlat, speciális szakmai végzettség, az adott szakmai területen legalább 2 éves tapasztalat.

Összegzés

A két áttekintett kerettantervben tetten érhető a két alternatív pedagógia pedagógusszerep-felfogásának az a jelentős különbsége, hogy amíg a Waldorf-tanár egy – nem a hagyományos értelemben vett – tekintély, addig a személyközpontú szerepfelfogásban a pedagógus a diák partnere. Attitűd szintjén mindkét kerettantervben megjelenik az elfogadó, segítő hozzáállás, szaktárgyi tekintetben a Waldorf-kerettantervben a művészi érzéket, a szociális kompetenciákat fejlesztő kerettantervben az interdiszciplinaritást emelik ki. A hagyományos iskolai modellhez képest mindkét kerettantervben megjelenik az a szempont, hogy a tanulókkal az osztályfőnök szerepkörű pedagógus (a Waldorfban: osztálytanító) a lehető legtöbb éven át ugyanaz a személy legyen, ezzel is áthidalva a hagyományos rendszerben megjelenő alsó és felső tagozat közötti átmenetet. Mindkét kerettantervben megjelenik a pedagógusok közössége mint autonóm szakmai műhely, továbbá mindkét kerettanterv hangsúlyozza a továbbképzések szerepét. A Waldorf-kerettanterv többször önnevelésként és önfejlesztésként utal a szakmai fejlődésre, a másik kerettanterv inkább módszertani ajánlásokat fogalmaz meg ebben a tekintetben.

Mindkét kerettantervben megjelenik az az elvárás, hogy a pedagógus értse az adott alternatív pedagógiát és azonosuljon sajátosságaival. A Waldorf-pedagógia esetében ezt segíti a Waldorf-osztálytanítói képesítés, illetve a kerettantervben említett – de nem részletezett – mentorálás. A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő kerettanterv nem részletezi, hogy az alternatív program megismerése, illetve az abban való elmélyülés hogyan történjen meg, pedig

már valószínűleg kialakult valamiféle gyakorlat a több évtizede működő rogersi személyközpontú megközelítés szemléletével működő iskolákban, amelyek tapasztalatai felhasználhatók lennének a további elemzésekhez.

Felhasznált irodalom:

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. (2013): Retrived from https://hidegkut-waldorf.hu/images/stories/pdf/Waldorf_kerettanterv-20130201.pdf
- A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára. (2013): Retrived from https://www.rogersiskola.hu/images/2_kerettanterv.pdf
- Czike Bernadett (1995): Az „alternatív iskolák” közös jellemzői. *Alt-Mag.* **5.** 28. sz. 22–25.
- Czike, Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, **47.** 6. sz. 24–33.
- Czike, Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Németh, András, Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Rogers, C. R. – Freiberg, H. J. (2013): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Rogers, C. R. (2015): *Valakivé válni – a személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Sallai, Éva (2006): Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, **56.** 7–8. sz. 96–115.
- Steiner, R. (1906): *Erziehungs-fragen. Vortrag von Dr. Rudolf Steiner gehalten in Berlin am 14.Mai 1906*. Retrived from <http://steiner-klartext.net/pdfs/19060514-02-01.pdf>
- Vekerdy Tamás: „A Waldorf-iskola első néhány éve.” In Kereszty Zsuzsa – Tordáné Hajabács Ilona (szerk.): *Több út. (Alternativitás az iskoláztatás első éveiben.) Szöveggyűjtemény*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 144–165.

Dobos Orsolya

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A japán oktatási rendszer gyökerei, sajátosságai

Herédi Rebeka

A japán oktatás egy jól strukturált rendszert alkot, komplexitását részben a történelmi gyökereiben kell keresnünk, a múltban, részben pedig a folyamatos fejlődésre való törekvésben, amely Japánban természetesen az oktatásra is kiterjed. A fejlődés pedig értelemszerűen a jelenben zajlik. Ez a két irány fogja adni tanulmányom vázát, melyben azt kívánom vizsgálni, hogy a japán oktatás milyen múltra tekint vissza, és ebből esetlegesen hogyan következhet a japán oktatás sikeressége, jelenbeli helyzete. Kérdésem tehát összefoglalva az, hogy milyen eszközökkel, sajátosságokkal rendelkezik az ázsiai ország oktatási rendszere, melyek által eredményesen tud működni.

A japán oktatási rendszer múltja, filozófiai háttere

Ha a japán oktatási rendszer történelmi múltját kívánjuk felfedni, egészen a 18. század közepéig kell visszamennünk, ugyanis ekkor indult fejlődésnek az iskola, annak szerkezete. A fejlődés az Edo-korban (1600–1868) kezdődött, amely Japán történelmének legbékésebb korszaka volt. Ez az időszak azért mondható mindenképp érdekesnek, mert ekkor az ország úgy fejlődött, hogy a világ többi részétől elzárkózott, így tulajdonképpen minden külső hatástól mentes volt.

A Tokugava-dinasztia minden igyekezete arra irányult, hogy a rend társadalmi, politikai, gazdasági szinten létrejöhön. Ennek ideológiája a felújított konfucianizmus volt, melynek jellemzői közé tartozik a hierarchikus szemléletmód, a tekintélyelvűség, valamint további fontos jellemzője, hogy az egyén-közösség viszonylatában a közösség elsődlegességét hirdette (Farkas, 2013).

Ez a hierarchikusság a társadalom egészére kiterjedt, szerkezetét négy osztályra bontották szét, a felosztás a konfuciánus etikán alapult: az első réteg, ami a ranglétra tetején helyezkedik el, a nemesség osztálya, ide tartoztak a samurájok, a második a termelőréteg, a parasztság, a következő szintet a kézművesek foglalták el, majd az utolsó, legalul lévő réteget képviselték a kereskedők (Farkas, 2013). Ha a felosztás mögött lévő alapelvet szeretnénk vizsgálni, könnyen rájöhettünk arra, hogy a társadalmi rétegek aszerint jöttek létre, hogy ki mennyire „hasznos” a társadalom szemszögéből nézve.

Az előbb felsorolt osztályoknak megfelelően különböző iskolatípusok alakultak ki. A samurájoknak a hankó vagy hangaku, az Edo-kori nagybirtokokon (hanokban) működtek az iskolák, a közembereknek a terakója iskolák, emellett

létezett még az úgynevezett gógaku vagy gókó, amit a han iskolák mintájára hoztak létre, ahova tulajdonképpen mindenféle társadalmi osztály képviselői járhattak. Ezek a vidéki iskolák a mai általános iskolák elődeinek tekinthetők. A han iskolákban a kínai klasszikusok, a konfuciánus tanok, a kínai történelem, valamint az irodalom állt, a közemberek gyerekei ezzel szemben főleg olyan ismereteket tanultak, melyeket a mindennapi életben jól tudtak hasznosítani, az írás-olvasás, valamint a számolás tudományát (Varrók, 2004, Ishikida, 2005).

A kor iskolarendszerére jellemzőek azok a csoportos tevékenységek, melyek során a tanulók megtanulhatták, hogy a társasági életben hogyan illendő viselkedni, illetve azt, hogy a társadalom kisebb-nagyobb közösségeit milyen íratlan szabályok, normák jellemzik, és ezekben a közösségekben milyen szerepük van a tanulóknak (Varrók, 2004).

Az Edo-korban Japán oktatási rendszere tehát rendkívül változatos volt. A 19. századra egy jól strukturált iskolarendszer jött létre az országban, ami kétségkívül jó alapot biztosított a későbbiekben arra nézve, hogy ezekre a már meglévő struktúrákra a modern japán oktatási rendszer kiépüljön. Az előbbiekben kifejtett történeti visszatekintésből azonban azt a konzekvenciát is le lehet vonni, hogy mivel az iskoláztatás ilyen mértékben elterjedt volt, az írástudók száma megnőtt, az iskolába való járás pedig értéknek számított, és a társadalmi ranglétrán való feljebb lépést jelentette. Az emberekben az iskolával kapcsolatban pozitív viszonyulás alakult ki, az új ismeretekre vevők voltak, értékként ismerték el azokat. Az iskola és a társadalom elismerése összekapcsolódott, általános tisztelet alakult ki körülötte.

A korábbiakban már említettem, hogy az Edo-korban a legfőbb törekvés a rend megteremtése volt minden területen, és ez konfuciánus elveken működött. Ezek az elvek természetesen az iskola rendszerébe is beleszövődtek, illetve napjainkban is azonos alapokon nyugszik az oktatás, beleértve a tanár-diák közötti viszonyt, valamint annak jellegét, amely erősen tekintélyelvű.

A japán nevelés háttere tehát konfuciánus filozófiai háttérű. Jelen van benne a tekintélyelvűség, a másik véleményének az elfogadása, a tisztelet, a konfliktusok elkerülésére való törekvés, és mint legfőbb cél, a harmónia fenntartása. Az iskolákban szerzett ismereteket nem lehetett megkérdőjelezni, hanem el kellett fogadni őket, ez pedig szerénységre nevelt. Az ismeretek kérdés nélküli elfogadása magában hordozza azt a következtetést, hogy nemcsak az új ismeretanyagnak kell megkérdőjelezhetetlennek lennie, hanem az egyénnek is, aki a tudást átadja, mivel ő a diákok számára a tudás képviselője. Így tehát a tekintély a japán oktatásban nagyon erősen jelen volt, ennek pedig nagyon erős filozófiai háttere van. Az általános tisztelet azonban nemcsak a jelenre, hanem a múltra is irányult. A múltat nagymértékű tisztelet övezte, az oktatásban meglé-

vő metodika alapján ezt klasszikusok memorizálásával érték el (Varrók, 2004).

A japán oktatási rendszer múltjával foglalkozva még egy fontos jellegzetességet kívánok kiemelni, aminek szintén konfuciánus háttere van. Sótoku fejtette ki, hogy szerinte a harmónia akkor szűnik meg, ha a rajtunk kívül eső álláspontokat nem vagyunk hajlandók elfogadni, ebből pedig az következik, hogy a harmónia éppen akkor teremődik meg, ha képesek vagyunk érvelni, eszmecserét folytatni. Sótoku kifejti, hogy akkor tudunk igazán jó döntést hozni bizonyos kérdésekben, ha többen megbeszéljük (Varrók, 2004). Úgy gondolom, hogy ennek nyomai felfedezhetők a *lesson study* működésében. Ez a működés lényegében azon alapul, hogy eszmecserék, beszélgetések által az oktatás minősége javítható, jobbá tehető. Az előbb említett gondolkodásbeli nyitottság, a hozzáállás, hogy más elképzeléseit, gondolkodásmódját szívesen befogadja például az iskolában dolgozó pedagógus, nemcsak az oktatás egyik legfőbb jellemvonását adja, hanem a tanárképzését is, valamint a szakmai szocializációját is. Ezen jellegzetességekről a későbbiekben még részletesebben fogok írni. Véleményem szerint ugyanis a japán oktatás sikerességének egyik alapköve éppen azon az elven nyugszik, hogy a tanulás egy élethosszig tartó folyamat. Ezért egyrészt soha sem tekinthető lezártnak. Az ember alapvetően fejlődésorientált, a fejlődés legkönnyebben tanulás útján tud megképződni, ami mindig folyamatjellegűt ölt. Ez a jelleg fogja adni a japán tanárképzés egyik alaptételét, amelyet a későbbiek folyamán ki fogok fejteni. Másrészt a tanulás ritkán definiálható olyan tudáselsajátítási technikaként, amely kizárólagosan önálló tevékenységként írható le. Eredményessége gyakran tapasztalatátadáson alapul. Képzeliük el, hogy egy kezdő pedagógus valamilyen problémába ütközik, például nem tud az osztályban egy tanulót kezelni, így nem tud megfelelő ütemben haladni a tananyaggal, majd egy kollégája ad számára egy tanácsot, amellyel az adott problémát eredményesen tudja kezelni. Ebben az esetben a pályakezdő tanár tapasztalatátadás útján tanult egy problémakezelési technikát, amelynek a birtokában valószínűleg sikerebben tud helytállni a munkájában. Ezért tehát kimondhatjuk, hogy a tanulás sokszor akkor tud eredményesen működni, ha másoktól tanulunk, ugyanis ilyenkor lehetőségünk van más perspektívákkal, nézőpontokkal megismerkedni, ami a tanórakutatás egyik – ha nem a legfontosabb – jellegzetessége.

Láthatjuk tehát, hogy a japán oktatás mögött erős filozófiai háttér működik, amely a mai napig nagyban meghatározza az oktatást. A korábbiakban arra vállalkoztam, hogy részletesen kifejtsem, hogy az iskolarendszer múltbéli létrehozására, valamint fejlesztésére milyen törekvések irányultak, ezen felül arra is törekedtem, hogy rámutassak, egy adott kultúra hogyan határozhatja meg az oktatás jelen helyzetét.

Az iskolarendszer kialakulása, jelenlegi helyzete, szerkezete

Ha a japán oktatási struktúra meghatározására törekszünk, egészen 1868-ig kell visszamennünk, ebben az időszakban ugyanis megkezdődött a modernizáció az élet minden területén. Az eddig leírtak alapján egyértelmű következtetésként vonható le, hogy az Edo-kor kiváló alapot biztosított a modernizáció elterjedésének, kiépülésnek. Az oktatási rendszer első nagy reformját 1872-ben hajtották végre, amikor nyugati mintára egy integrált oktatási struktúrát alkottak meg az elemitől egészen az egyetemig. Eleinte az iskolába való járást három, majd négy évre tették kötelezővé, később pedig felemelték hat évre, végül kilenc évre 1947-ben. Díjmentessé viszont csak 1900-tól vált (Kiss, 1994). „Az 1950-es évek elején létesített, az Oktatási Minisztérium tanácsadó testületeként működő Központi Oktatási Tanácsot azzal bízták meg, hogy a társadalmi, gazdasági oktatásra kifejtett hatását feltárja, javaslatokat tegyen a figyelembe vételükre, illetve minden, az oktatással kapcsolatos problémát véleményezzen, intézkedéseket fogantatson az oktatás fejlesztése, színvonalának javításának érdekében” (Kiss, 1994, 20.) 1983-ban kiadtak egy jelentést, amely szerint törekedni kell az integrált oktatási rendszer, valamint a tanárok minőségének, képzettségének fejlesztésére (Kiss, 1994). 1987-ben pedig kimondták, hogy szükség van az élethosszig tartó tanulásra, az oktatás színvonalának általános javítására, valamint különböző tudományos munkák támogatására (Ishikida, 2005).

Japán az elsők között volt azon országok között, akik felismerték, hogy az oktatást fel lehet használni mint eszközt a társadalom gazdaságának, életszínvonalának stb. fejlesztésére, ezáltal az adott társadalom eredményesebben tud működni, ezért az oktatás minőségére igen nagy hangsúlyt fektetnek a mai napig (Cummings, 1980).

A japán oktatási rendszer tulajdonképpen már óvodában elkezdődik. Az óvoda mint intézmény az iskolára készíti fel a gyerekeket. Az óvoda összesen három évet vesz igénybe, ezt követi az általános iskola, amely összesen hat év, majd a tanulók tanulmányaikat középiskolában folytatják, ami azonban két szakaszból áll. Az alsó tagozat, vagyis az alsó középiskola hároméves, ennek a három évnek a kijárása kötelező, de Japánban egyébként sem mutatható ki olyan adat, ami arra vonatkozna, hogy valaki a felső tagozatot nem végezné el, ami egyébként szintén három évig tart. Általánosságban elmondható tehát, hogy a diákok elvégzik a középiskolát, de vannak olyan statisztikák, melyek egyértelműen kimutatják, hogy az egyetem is a tömegoktatás kategóriájába sorolható be Japánban (Gordon Györi 1998, Kiss 1994).

A japán oktatási rendszer erősen centralizált, talán éppen emiatt az összes iskola egyforma módszerekkel azonos tudást ad át a gyermekek számára. A különböző intézmények között egyenlőség van, ami által megvalósítható az egyöntetű magas színvonalú oktatás mindenki számára. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy bizonyos különbségek ne lennének a tanítás folyamán, ha mégis közelebbről megvizsgáljuk a tanítás szerkezetét, módszerét Japánban, nem találunk olyan elemet, amely lényegesebben különbözne például az európai oktatástól. Úgy gondolom, hogy a japán tanítás sikeressége nem a tanítás mikéntjében keresendő, hanem sokkal inkább a tanárok szemléletmódjában, valamint a munkáltató, iskolaigazgató általános viszonyulásában. Mindkettő esetében erős fejlődés iránti elkötelezettség figyelhető meg, éppen emiatt a szakmában, professzióban való javulást sosem tekintik lezártnak, ezért a diploma sem egy olyan dokumentum a japán gondolkodásban, ami azt szimbolizálná, hogy a frissen végzett pedagógus kiváló tanárként tud majd dolgozni, hanem sokkal inkább azt sugallja, hogy egy olyan munkavállalóról van szó, aki képezhető. A tanárképzés jellegzetességeivel azonban még nem kívánok foglalkozni, csupán fontos volt megjegyezni ezt a szemléletmódbeli különbséget, ami merőben különbözik például a magyar szemléletmódtól.

A korábbiakban ismertettem a két fontosabb oktatási reformot, a következőkben pedig még egy fontos reformra szeretném felhívni a figyelmet, ez pedig az 1998-as oktatási törvény, amit Gordon Győri János (2003) négy pontban foglal össze: a szabad iskolaválasztás, ötnapos tanítási hét, új currciulum, a tanítási tartalmak, valamint azok arányainak átrendezése, illetve új tantárgyak bevezetése.

A szabad iskolaválasztás alapjaiban kapcsolódik az egyenlőség elvéhez, ugyanis a szülők részéről megfigyelhető egy alapvető bizalom az iskolák irányába. A törvény bevezetését többnyire pozitív hozzáállás jellemezte, ami implicit módon magába foglalja, hogy az oktatással kapcsolatban pozitív attitűd alakult ki, egységes színvonalon zajlik.

Gordon Győri János szerint a második pont lényeges változásnak nem tekinthető, ugyanis az 1990-es évektől Japánban csak minden második szombaton kellett iskolába mennie a gyerekeknek, ezért valójában a rendelkezés törvényileg írta elő, hogy nem kötelező iskolába járni szombatonként (Gordon Győri, 2003). Azonban fontos megjegyezni, hogy az addigi hatnapos tanítási hetet felváltotta az ötnapos tanítási hét, így a gyermekek terhei csökkentek, illetve több lett a szabadidejük. A harmadik pont szintén összefügg a tanulók iskolai terhelésével, ugyanis az alsó középiskola befejezése után le kell tenni egy vizsgát, amit sokan túl korainak és túl nehéznek találnak, a középiskola egyesítésével ezt el lehetett volna kerülni, az ötletet azonban elvetették. Az

utolsó javaslat magában foglalja a tananyag mennyiségének a csökkentését, új tevékenységformák bevezetését, valamint az integrált tanítási órák bevezetését. Az integrált tanítási órák fő céljai a gyerekek problémamegoldó és tanulási készségeinek, képességeinek fejlesztése, valamint a tudás személyessé tétele.

A japán tanári professzió

Japánban – csakúgy mint Magyarországon – ahhoz, hogy valaki pedagógusként tudjon dolgozni, szükség van a tanárképzés elvégzésére, azonban ha rákérdezünk, hogy az oktatás sikeressége a tanárképzésben keresendő-e, valószínűleg nemleges választ kapunk, ugyanis viszonylag kevés olyan sajátosság található benne, ami esetleg megkülönböztetné például a magyarországi tanárképzéstől. Véleményem szerint a „japán csoda” kulcsa nem is itt keresendő, hanem sokkal inkább a munkába lépés momentumakor, amikor az adott tanár képzése befejeződik, és gyakorlati keretek között elkezdődik a pedagógus szakmai fejlődése.

Mielőtt még áttérnék erre a szakaszra, szükség van a japán tanárképzés sajátosságainak tisztázására. A képzés alapvetően kétféle módon valósulhat meg, az egyik a négyéves egyetemi, a másik a kétéves főiskolai képzés. A képzés olyan sémákat használ fel, amelyek máshol is ismertek, ezek a következők: pedagógiai szakmai szeminárium, kurrikulumbudomány (idetartozik például a szakmódszertan is), diákok szakmai és karrier-tanácsadásának ismeretei, tanítási gyakorlat, valamint a pedagógia alapjai (többek között pszichológia, filozófia) (Gordon Győri, 2002).

Fontos továbbá kiemelni, hogy a képzés rendkívül kevés időt fektet bele a gyakorlati részbe, ez azt jelenti, hogy az általános iskolák tanárai számára csak öt, a középiskolai pedagógusoknak pedig három hetet kell teljesíteni. Ezt két okra vezetem vissza. A következőkben ezeket fogom kifejteni.

Az első ok a szakmai szocializáció, valamint a szakmai fejlődés folyamatában keresendő. Fentebb már utaltam rá, hogy a tanárok szakmájukat illetően erősen fejlődésorientáltak, és a tanárok alkalmazása, valamint szakmai élete, szocializációja is teljesen másképpen alakul, mint Magyarországon. Ha megvizsgáljuk a tanári professziót, könnyen leszűrhetjük, hogy a hangsúlyt nem a tanárképzésre, hanem az azutáni időszakra helyezik. Említettem azt is, hogy a diploma alapvetően nem azt jelenti az igazgató számára, hogy a munkakörbe jelentkező kitűnő tanár lesz, hanem egy hivatalos dokumentuma annak, hogy a kezdő pedagógus képezhető (Gordon Győri, 2002). Ez egyrészt magában foglalja, hogy a japánok a képzés elvégzését nem a képesítés lezárásának tekintik, hanem a valódi szakmai fejlődés kezdeteként definiálják, másrészt pedig su-

gallja azt is, hogy az állásra jelentkező potenciális munkavállaló formálható, magába tudja szívni a kollégáktól szerzett szakmai ismereteket, módszereket, különböző, a mindennapok során fellépő helyzetek kezelési stratégiáinak lehetséges módjait.

A második ok gazdasági természetű: a tanári szakokon végzett hallgatóknak egyharmada lesz csak a későbbiek folyamán pedagógus (Gordon Győri, 2002), ezért az állam úgy gondolja, hogy nem érdemes nagy költségeket befektetni a tanárképzésbe.

Elmondható tehát, hogy a diploma a szakmai világba való belépést biztosítja azok számára, akik valóban tanárként akarnak dolgozni. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, a jelentkezőknek egy versenyvizsgán kell részt venniük. A versenyvizsga többfordulós, elméleti és gyakorlati részre bontható (Ishikida, 2005). Fontos kiemelni, hogy itt a jelentkezőnek nem a pedagógiai tudását, hanem a készségeit vizsgálják, például szociális helyzetekben megnyilvánuló szenzitivitását, konfliktusmegoldó képességeit (Gordon Győri, 2002).

Ha a tanárjelöltet felvették az iskolába, pályakezdő státuszba kerül. Az eddig leírtaknak megfelelően a pedagógus képzése ekkor nem szűnik meg. Továbbképzéssel 90 órát kell töltenie, aminek nagy része az iskolán belül valósul meg. A nagyszámú, továbbképzéssel töltött órákkal szemben a heti tanítási órák száma tíz órára csökken. Ebből a tényből is látszik, hogy a japánok számára kiemelkedően fontos, hogy a hangsúly inkább a fejlődésre helyeződjön, ahhoz, hogy ez végbe tudjon menni, szükség van a kezdő pedagógus terhelésének csökkentésére.

Csakúgy, mint Magyarországon, Japánban is mentortanár csatlakozik a pályakezdő mellé, akit az igazgató választ ki annak megfelelően, hogy milyen régóta dolgozik tanárként. A feladata az, hogy a kezdő tanár fejlődését, munkába való beilleszkedését segítse, ezért óraterveket kell készíteni, majd leadni számára, valamint megvan az a joga, hogy a kezdő tanár munkáját ellenőrizze. Továbbá fontos kiemelni, hogy kezdőként más iskolákba kell járni, tapasztalatokat rögzíteni. Ez mindenképp fontos abból a szempontból, hogy a látásmód a szakmával kapcsolatban kitáguljon, ne csak a saját iskola keretei közé szűküljön le.

Ez a jellegzetesség szerencsére a későbbiek folyamán is megmarad, sőt az egyik specifikuma lesz a japán tanári professziónak. Bár gyakorlott tanárként jóval nagyobb óraszámot kell teljesíteni, mégis van egy-két olyan vonás, amelyet megfontolandó lenne átvenni. Ezek legtöbbször szintén azt célozzák meg, hogy a pedagógus látóköre ne szűküljön le, ismereteit frissen tartsa, ezáltal elkerülje a szakmában fellépő kiégést. Ilyen például az, hogy az iskola, a munkahely támogatja, hogy a tanár 1-2 évre visszakerüljön az egyetemre, évente

mintegy 5000 pedagógus kimehessen külföldre szakmai tapasztalatot szerezni, országos szinten pedig megvalósulhatnak a 2–4 hetes csereutak (Gordon Györi, 2002).

Szintén ezt a célt szolgálja a *jugyokenkyu*, vagyis *lesson study*, magyarul *tanórákutatásként* fordítható. Tanulmányom elején már utaltam rá, hogy a *lesson study* azon az egyszerű elven alapul, hogy igazán jó döntést hozni akkor tudunk, ha képesek illetve hajlandók vagyunk arra, hogy más véleményét is meghallgassuk. Ezáltal lehetőségünk nyílik arra, hogy egy adott problémával kapcsolatban másfajta viszonyulásokat ismerjünk meg, amelyek egyúttal újfajta megoldási alternatívákat is kínálnak. Ennek eredményeképpen a felmerülő problémát árnyaltabban tudjuk szemlélni, illetve lehetőségünk van arra, hogy a különböző perspektívák, megoldási javaslatok közül kiválasszuk azt, ami számunkra legmegfelelőbb. A tanórákutatás ezen a gondolatmeneten alapul. A tanórákutatás célja a fejlesztés, ez a cél legkönnyebben akkor érhető el, ha az oktatás közben fellépő, esetlegesen régóta jelen lévő problémát orvosoljuk, a problémamegoldás következtében a japán pedagógusok minőségbeli javulást várnak az tanóráik közben. Catherine Lewis utal rá, hogy a módszer azért kiemelkedő, mert az adott problémát a pedagógusok megvitatják egymás között, eszmecserét folytatnak, amely nemcsak a pályakezdőknek kedvező, hanem azoknak is, akik régóta gyakorló pedagógusok (Lewis, 2000). Kedzior és Fifield tanulmányukban kifejtik, hogy a magas szintű tanárfejlesztés alapvetően egy bonyolult, komplex folyamat, amelyet értelemszerűen több lépésben tudunk meghatározni. A lépések közül azonban a mentorálást, a kollaborálás elvét, és ezzel kapcsolatban a *lesson studyt* emelik ki a tanulmány szerzői.

A mentorálás egy olyan tevékenység, amelyben egy tapasztaltabb, régóta szakmában lévő pedagógus segíti a pályakezdő tanárt abban, hogy sikeresen megbirkózzon olyan nehézségekkel, melyek napi szinten felléphetnek. A kollaborálás a tanárok együttműködését jelenti. Ez nemcsak az őket munkáltató iskolán belül valósulhat meg, hanem más iskolákkal kapcsolatban is, valamint egyéb, oktatással foglalkozó szervezetekkel (Avalos, 2011). A tanórákutatás egy többlépcsős folyamat, amelyben a pedagógusok együtt dolgoznak, hogy tanulmányozzák, valamint fejlesszék a tanóráikat. Ahhoz, hogy ez sikeresen végbe tudjon menni, szükség van bizonyos számú pedagógusra, akik tanulmányozzák az órát, valamint feljegyzéseket készítenek hozzá (Kedzior & Fifield, 2004).

A *lesson study* során a tanárok csoportot alkotnak, hogy valamilyen fontos pedagógiai témát analizáljanak. A tanárok ilyenkor egy vagy több kutatóórát terveznek, majd megtartják azokat a további lehetséges fejlesztések céljával. Fontos mozzanat az óra értékelése, ami kritikus hangvételt követel (Gordon

Győri, 2007). Lewis tanulmánya rámutat, hogy a lesson study azért olyan fontos tevékenység, mert a tanárok beszélgetésén alapul, írásában kifejti, hogy a tanárok olyan eszközként viszonyulnak hozzá, amely a valódi fejlődést lehetővé teszi. Felhossa többek között példaként, hogy az egyik ilyen alkalomkor derült ki egy japán pedagógus számára, hogy túl gyorsan beszél, ami neki eddig fel sem tűnt, egy másik tanár pedig kifejti, hogy ezen alkalmakkor tudatosult benne, hogy a tanulók akkor értenek meg igazán valamit, ha lehetőségük van valamilyen ismerettel kapcsolatban gyakorlati tapasztalásra (Lewis, 2000).

Az előbb felsorolt három elem (mentorálás, kollaborálás, lesson study) gerincét az egymástól való tanulás elve határozza meg, amely eszmecsere, tapasztalatátadás, valamint önreflexió útján tud megvalósulni. Középpontjában a folyamatos fejlődésre való törekvés áll, amely által az oktatás színvonala javítható, jobbra tehető.

Összegzés

Tanulmányom írása közben arra törekedtem, hogy rámutassak a japán oktatási rendszer sajátosságaira, melyek a múltban rögzültek. Annak következtében, hogy a japán oktatás már a történelmi múltban is jól szervezett volt, a jelen kihívásait is könnyebben tudta befogadni, alkalmazkodni tudott ezekhez úgy, hogy lényegi elemeit megőrizte.

Úgy gondolom tehát, Japán oktatási rendszerének sikeressége a múlt és a jelen összefonódásában keresendő, valamint abban a fontos elvárásban, hogy az oktatás minősége csak akkor javítható, ha a pedagógusokat folyamatosan fejlesztjük, ezt a fejlesztést pedig az iskolának mint intézménynek támogatnia kell, így a tanárok számára a tanulási folyamat sohasem tekinthető lezártnak. Ezt példázza többek között a tanulmányban említett csereutak gondolata, valamint az eszmecserére épülő tanórákutató, mely a tanítás-tanulás problémáinak megoldását célozza.

Felhasznált irodalom:

- Avalos, B. (2011): Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, **27**. 1. sz. 10–20.
- Cummings, W. K. (1980): *Education and equality in Japan*. Princeton University Press, New Jersey.
- Farkas Ildikó (2013): Japán modernizációjának előzményeihez. *Világtörténet*, **35**. 2–3. sz. 165–193.

- Gordon Győri János (2003): Az oktatás harmadik átfogó reformja Japánban. Új Pedagógiai Szemle, **53.** 12. sz. 77–91.
- Gordon Győri János (2002): A tanárképzés és a tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, **102.** 4. sz. 491–515.
- Gordon Győri János (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás?. *Magyar Pedagógia*, **98.** 4. sz. 273–317.
- Gordon Győri János (2007): Tanórakutatás (lesson study). Új Pedagógiai Szemle, **57.** 2. sz. 15–23.
- Ishikida, M.Y. (2005): *Japanese education in the 21st century*. iUniverse, New York.
- Kedzior, M. és Fifield, S. (2004): Teacher professional development. University of Delaware, Wilmington.
- Kiss Éva (1994): A japán oktatási rendszer sajátosságai. *Iskolakultúra*, **20.** 4. sz. 19–30.
- Lewis, C. (2000): *Lesson study: the core of japanese professional development*. National Science Foundation, Washington.
- Varrók Ilona (2004): A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere. *Iskolakultúra*, **14.** 2. sz. 91–96.

Herédi Rebeka

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Pedagógusi pálya, tanárképzés

K. Nagy Emese

Ken Robinson figyelemreméltó előadást tartott „Változtatni az oktatás paradigmáin” (Changing education paradigms) címmel. Az előadás kiinduló gondolata annak felvázolása, hogy a Földön minden ország elkötelezte magát saját közoktatásának a megreformálására. A változtatás okaként azt jelöli meg, hogy a szakemberek arra próbálnak rájönni, hogyan tudnák úgy oktatni a rendkívül heterogén összetételű, eltérő képességű és érdeklődésű tanulói csoportokat, hogy az oktatási intézményekből kikerülve képesek legyenek a 21. század szinte hetente változó gazdaságában eredményesen részt venni, amely változásokat egyébként a közelmúlt turbulenciái is jól érzékeltetnek. Fiatalok milliói kerülnek ki az iskolából úgy, hogy nem látják az oktatás értelmét, elvesztve érdeklődésüket az iskolai események iránt.

A felvázolt problémához kapcsolódóan írásunk célja annak feltárása, hogy a tanárképzésnek milyen feladata van a köznevelési kihívásokra való válaszadásban, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére. Ugyanakkor kiemelt figyelmet fordítunk a fenti hiányosságok megszüntetésére fókuszáló Komplex Instrukciós Program (KIP) alkalmazásához szükséges tanári szemléletváltásnak a tanárképzésben való megjelenítésére.

A tanárképzés feladatai a köznevelés kihívásainak tükrében

Az iskolai nevelés-oktatás célja a képességek, jártasságok fejlesztése, a gyermekek viselkedésének a formálása, ismereteik bővítése és a munkaerőpiacra történő felkészítés. Az igények között jelenik meg a tanulók motiválása, munkáltatása, az érdeklődésre alapozó gondolkodásfejlesztés és a képzésnek az egyéni képességekhez történő igazítása. Az alkotó, innovatív gondolkodás fontossá válik, mivel többé már nem a tananyag memorizálására, hanem az ismereteknek a gyakorlatban való használatára van szükség. A személyre szabott nevelés, a tehetséggondozás alapvető követelmény, ugyanakkor a szociális érzékenység fejlődését segítő csoportmunka nélkülözhetetlen (Nahalka 2011; Gyarmathy 2012; Bagdy 2015). A technológiai eszközök mind szélesebb körű elterjedése az oktatásban is kívánatos, amihez az iskoláknak és a tanároknak alkalmazkodniuk kell. A fiatalokra jellemző, hogy sok információt képesek egy időben feldolgozni, megnőtt a képi anyagok jelentősége, és bár sok dologra

tudnak koncentrálni, azt csak rövid ideig teszik. Egyre inkább fontossá válik az aktivitás és az azonnali visszajelzés. El kell fogadni, hogy a gyermekek természetes közege a virtuális tér (Csépe, idézi Kovács 2015). Ezekre a kihívásokra mind az oktatásnak, mind a pedagógusképzésnek válaszolnia kell.

A pedagógusképzésben törekedni kell arra, hogy a hallgatókat ne csak elméleti szinten ismertessék meg az új nevelési, oktatási módszerekkel, hanem lehetőséget biztosítsanak gyakorlati tudásuk fejlesztésére is (Rapos – Kopp 2015). A pedagógusoknak, különösen a pályakezdőknek az osztályteremben olyan kihívásokkal kell szembenéznük, amelyekre nem számítottak, nem készültek fel, nem készítették fel őket. Ennek egyik oka, hogy a képzés során nem adódott alkalom arra, hogy hosszabb, akár éveken át tartó, az elméleti képzéssel párhuzamosan szervezett, aktív tanítási gyakorlaton vegyenek részt. Így rejtve maradnak azok a történések, események, amelyek az iskolai élethez hozzátartoznak, amelyre a pedagógusi pályán számítani kell, és amelyekhez azonnali, tudományos alapokon nyugvó visszacsatolást, támogatást kapnának a képzés során. Általános jelenség, hogy amit az egyetemeken, főiskolákon tanultak, kevésnek bizonyulnak ahhoz, hogy megfelelő hozzáértéssel, magabiztosan nyúljanak a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport neveléséhez, oktatásához (K. Nagy, 2014).

Az elmúlt évtizedekben a tanárképzés főleg arra koncentrált, hogy a tudásban homogén vagy annak vélt tanulói csoportokat sikeresen tanítsák, ma viszont az a kíváncsi, hogy az osztályteremben a tudás eltérő szintjén álló diákok minden csoportját magas szintű gondolkodásra, együttműködésre és sikeres kommunikációra neveljék. Ma olyan pedagógusok képzése a cél, akik képesek eltérő gondolkodású, eltérő tanulási módszereket igénylő diákokat nevelni, oktatni, olyanokat, akik tudják, hogy az ismeretszátvitelnek eltérő útjai léteznek, és ezekhez a tanítási stratégia hozzáigazítása elengedhetetlen (Nagy 2010). Az is kíváncsi, hogy a pedagógusok pozitív személyiségükkel üzenjenek és járuljanak hozzá a tanulók iskolai sikerességéhez (Palmer 2007). Bagdy (2015) Eötvös Józsefet idézi, amikor azt írja, „sem mire se tudunk megtanítani olyan gyermekeket, akik nem szeretnek minket”.

A McKinsey (2007)-jelentés szerint egy oktatási rendszer minősége nem tudja túlszárnyalni a tanárainak a minőségét, ezért jelentős feladat hárul a tanárképző intézményekre abban a tekintetben is, hogy úgy készítsék fel a leendő pedagógusokat, hogy a felsőoktatási intézményekből kikerülve értsék és tudják a hatékony ismeretátadás módjait és fortélyait, amelyben jelentős szerepet játszik a pedagógusok szakmai tudása. Azt nem állítjuk, hogy a magasabb szakmai tudással rendelkező pedagógusok minden tekintetben hatékonyabb iskolai munkát végeznek, inkább úgy fogalmazunk, hogy a jobban képzett pedagógu-

sok és a jobb oktatási rendszer együtt teszik lehetővé az iskolai sikert, amely kapcsolatban a pedagógusoké a meghatározó szerep.

Elvárás a pedagógusok felkészültségével szemben

Goldhaber és Brewer (2000) kutatásai szerint a tanulók teljesítménye szignifikáns összefüggést mutat a pedagógusok felkészültségével és képzettségével. Bár az eredmények összefüggésbe hozhatóak a tanulók sikeres ismeretelsajátításával, nem adnak pontos visszacsatolást a tanárképzés formai és tartalmi elemeinek a meghatározásához. Ezért úgy gondoljuk, hogy fontos a képzés céljának a meghatározása, annak deklarálása, hogy milyen ismereteket kívánunk elsajátíttatni a hallgatókkal, és egyre inkább fontossá válik az is, hogy a tanulók felé milyen módon történjen az ismeretátadás.

A tanteremben alkalmazott tanítási módszereket, technikákat és ezen keresztül a hatékonyságot jelentősen befolyásolja a pedagógusok hozzáértése, kompetenciája. Perkes már a hatvanas évek végén azt vizsgálta, hogy a pedagógusok felkészültsége milyen hatással lehet a tanulók iskolai eredményességére. Azt találta, hogy azok a tanárok, akiknek képzésük során több lehetőséget teremtetek gyakorlati ismereteik bővítésére, pályájuk kezdetekor gyakrabban és könnyebben alkalmazták a különböző tanítási technikákat, mint azok, akiknek képzése során kevesebb figyelmet fordítottak erre a felsőoktatási intézményben (Perkes 1967).

Wenglinsky (2002) vizsgálatai azt mutatják, hogy az országos kompetenciamérésen (National Assessment of Educational Progress – NAEP) jobb eredményt értek el azok az iskolák, ahol a pedagógusokat felkészítették arra, hogyan dolgozzanak heterogén tanulói csoporttal, illetve hogyan állítsanak össze többféle intelligencia felhasználását igénylő feladatokat. Azt tapasztalta, hogy azok a diákok, akik nagyobb biztonsággal mozogtak például a kémiai laboratóriumokban, pedagógusaik intenzívebb gyakorlati képzésben részesültek a felsőoktatási intézményekben. Következtetése az, hogy az elméleti és gyakorlati ismeretet egyaránt fontosnak tartott képzésen átesett pedagógusok érik el a legjobb eredményeket iskolai munkájuk során.

Témánk szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak az egyesült államokbeli National Research Council (2000) által végzett kutatások, amelyek szerint a hatékony tanár képes egyensúlyt teremteni a tanulók képességei és érdeklődése, az ismerete és jártassága, a tanulók fejlődését elősegítő folyamatos értékelés, valamint aközött a közeg között, amelyhez a tanulók tartoznak, legyen az iskolán belül vagy kívül. A tanulmány különbséget tesz a tanulóközpontú, a tanulóközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsa-

jávitás között. A tanulóközpontúságot előtérbe helyező pedagógusok építenek a tanulók meglévő ismereteire, a ki, hogyan és mit tanul kérdésekre helyezve a hangsúlyt, ahol fontos az egyes tanulók képessége, tudása, érdeklődése és szükséglete. A tanulásközpontú nézetet valló pedagógusok előtérbe helyezik a mit és miért tanítok kérdéseket. Az ismeretelsajátításnál sarkalatos pontként kezelik annak megértését, hogy mit szeretnének megtanítani, miért fontos a választott ismeret, és mindezt az ismeretátadást hogyan szervezzék meg, hogyan kivitelezzék. Fontos, hogy a tanulókat hozzásegítsék az elvégzett feladatok minél magasabb szintű bemutatására, arra sarkallva őket, hogy ötleteikkel a lehető legnagyobb mértékben színesítsék, gazdagítsák azokat. Az értékelésközpontúság nemcsak az értékelésre helyezi a hangsúlyt, hanem értő elemzéssel segíti a gyermekek fejlődését, rámutatva, hogy mit jelent a hatékony tanulás. A szummatív értékeléssel szemben a pedagógusok a formatív értékelést helyezik előtérbe, ezzel segítve hozzá a tanulókat képességeik minden irányú fejlesztéséhez. A közösségközpontú tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, segítik, ahol a tanulók egymást ismeretforrásként használják, és a pedagógusok jelentős szerepet szánnak a csoporton belül meglévő tudásnak mint ismeretforrásnak, vagyis figyelembe veszik az osztály, az iskola, a környezet teljesítménybefolyásoló hatásait.

Ha a tanulók tisztában vannak azzal, hogy olyan ismereteket tanulnak, amelyekre szükségük lesz, ha ez az átnyújtott ismeret találkozik az érdeklődésükkel, ha a feladat kihívás számukra, ha visszajelzést kapnak teljesítményükre, ha érzik, hogy egy tevékeny tanulóközösség tagjai, akkor az motiválóan hat a munkájukra. Az igazi kihívást a pedagógusok számára az jelenti, hogyan képesek megtalálni ezeknek a céloknak az eléréséhez az említett ismeretelsajátítási módok alkalmazása közötti egyensúlyt. Az írásunkban bemutatásra kerülő Komplex Instrukciós Programban a fent már említett négy ismeretelsajátítási mód a tanítási óra 45 percében jól elkülöníthető.

Zumwalt (1989) szerint a pályakezdő pedagógusok számára fontos annak ismerete, hogy mi a munkájuk elsődleges célja, és mint pedagógusok, milyen szerepet játszanak az ismeretelsajátítás folyamatában. Az, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk, milyen teljesítményt kell felmutatniuk, kevésbé fontos kérdésnek tűnik annál, hogy a kitűzött célokat hogyan lehet elérni. A tanítási óra arról szóljon, hogy a tanulók innovatív gondolatokat megfogalmazva, aktívan vegyenek részt az ismeretelsajátítás folyamatában, amelyhez megfelelő módszereket és eszközöket kívánatos alkalmazni.

A tanári pálya megújítására irányuló hazai és nemzetközi kutatások közös pontja annak a társadalmi igénynek az azonosítása, amely szerint innovatív, szakmailag felkészült pedagógusok kellenek az iskolákba. A pedagógusjelöl-

teknek a szaktárgyi ismeretek mellett olyan ismeretekre is szükségük van, amelyek igazodnak az iskola változó világához, és növelik a tanulók iskolai sikerességét. Grossman (2002) úgy véli, hogy elengedhetetlen az olyan kérdések tisztázása, mint mit értsenek pontosan a tananyag tartalma alatt, milyen tanulói csoporthoz igazítva, milyen egyéni igényeknek a figyelembevételével szervezzék meg az ismeretelsajátítást, hogyan tegyenek különbséget a tananyag értése és megértése között, milyen módszerekkel tegyék leghatékonyabbá az ismeretelsajátítást, és melyek a tanulók teljesítményértékelésének a leghatékonyabb formái. Alapvető követelmény a magas szintű tárgyi ismeret és azok átadására képes jártasság, a tanítási folyamat törvényszerűségeinek ismerete, az informáltság arról, hogy diákok milyen tudással rendelkeznek, melyek számukra az ismeretelsajátítás leghatékonyabb módjai, és hogyan hat fejlődésükre a környezetük.

Nehéz egyértelműen meghatározni, hogy mi jellemzi a sikeres tanárt. Egyesek karizmatikusak, míg mások visszafogottabbak a munkájukban. Stílusukban eltérőek lehetnek, de tanítási stratégiájukban sok közös vonás is felfedezhető. Carter (2004) pedagógusok körében végzett kutatást arra a kérdésre keresve a választ, hogy véleményük szerint mi jellemzi az eredményes tanárt. A válaszok között szerepelt, hogy az eredményes tanár egyértelmű követelményeket támaszt diákjaival szemben; teljesítményük értékelését fejlődésük előmozdítására használja fel; többféle intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokat állít össze; a frontális osztálymunkát háttérbe helyezi a csoportmunkával szemben; teret enged a tananyaghoz kapcsolódó beszélgetésnek, vitának. Később Conner–Sliwka (2014) vizsgálatai ugyanerre a megállapításra jutottak. A kiragadott válaszokból kiderül, hogy egy évtized elteltével is ugyanazok a gondolatok kerülnek az előtérbe a gyermekek iskolai sikerességének a növelése szempontjából. A hallgatók figyelmét azonban szükséges ráirányítani a tanulók iskolai sikertelenségének az okaira is, amelyek közé soroljuk a családi háttérből eredő lemaradásokat, az alulszocializáltságot és a szülők érdeklődésének hiányát a gyermekek iskolai teljesítménye iránt. Már a Coleman (Coleman et al., 1966) jelentés is arról számol be, hogy az iskolák alig képesek a szociális háttérből eredő hátrányok kiegyenlítésére, keveset tehetnek, tesznek a társadalmi egyenlőtlenség ellen. Bizonyított az is, hogy a tanárok képzettsége és az, hogy az iskolák földrajzilag hol találhatóak, éppen olyan befolyásoló tényező, mint a tanulók szocioökonómiai háttére.

A National Academy of Education (2009) azt vizsgálta, hogy a pedagógusoknak a szaktárgyi tudásuk mellett milyen pedagógiai ismeretekkel kell rendelkezniük a sikeres ismeretátadás segítéséhez. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy mennyire szükséges azonosulni azzal a kíváncsisággal, miszerint

többhöz kell érteniük a tanított tantárgyak ismereteinél. Elkerülhetetlen annak feltárása, hogy milyen problémákkal küzdenek a diákok a tananyag megértésével, az új ismeretek elsajátításával kapcsolatban, és milyen eszközök állnak a rendelkezésre ennek a kezeléséhez. A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a pedagógiai ismereteknek a bővítése jelentősebb mértékben járul hozzá tanári kompetenciáik fejlesztéséhez, mint a szaktárgyi ismeretek elsajátítása. Fontos az is, hogy a pedagógusok folyamatosan újítsák meg a tudásukat és tegyék képessé erre a tanítványaikat is. Válaszként erre a kíváncsiságra Falus (2012) azt írja, hogy a tanulók csak akkor lesznek képesek tudásuk megújítására, ha a pedagógusok is képesek erre.

Melyek azok a kompetenciák, amelyek fejlődését leginkább elvárjuk a pedagógusjelöltektől? A kérdést megválaszolni nehéz, hiszen nem egyszerű annak meghatározása sem, hogy melyek a kívánatos tanári képességek. Az évtized elején megkezdett pedagóguspálya-modell kialakítás koncepciója szükségessé tette a tanári tudás, a felkészültség fejlődési szintjeinek, a szttenderdeknek a meghatározását. A pedagógusi kompetenciák közé a tudásnak és azoknak az attitűdöknek és képességeknek az összessége került, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák (Kotschy 2011). A tanítási képességek között soroljuk fel a szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi és tantervi tudást, a pedagógiai folyamat tervezését, a pszichológiai ismereteket. Ide soroljuk a tanári kommunikációt és a szakmai együttműködést, az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítést, az információs technológiában való jártasságot, a tanuló személyiségfejlesztésének, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítését, fejlesztését, az elkötelezettséget és felelősségvállalást a szakmai fejlődésért követelményeket is. A tanulási környezet szintén jelentős befolyásoló erővel bír (The Nature of Learning 2010).

A heterogén tanulói csoportok kezelése

A pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusjelöltek képesek lesznek a változtatásra, a problémák megoldására, új válaszok, módszerek keresésére és ezeknek a gyakorlatban történő alkalmazására (Kotschy, 2011). A hazai iskolák több mint a felére jellemző, hogy mind tudásban, mind szocializáltságban rendkívül heterogén tanulói csoportokat nevelnek a pedagógusok, így érthető, hogy a módszertani felkészültségük jelentősen elősegítheti az eredményes ismeretelsajátítást. Mivel a gyermekek között kialakult státuszrangsor meghatározza a tananyaghoz való hozzáférést (Cohen–Lotan, idézi K. Nagy 2015), kérdés, hogy a pedagógusok hogyan szer-

vezzék meg úgy a tanítási órájukat, hogy a különböző társadalmi csoportokból érkező gyerek számára biztosítsák a megfelelő ütemben történő ismeretelsajátítást. Foster (2001) szerint a tanároknak, ahhoz, hogy kezelni tudják az osztály szociális heterogenitását és növeljék munkájuk hatékonyságát, a kulturális sokszínűségről meglévő ismereteiket is szükséges fejleszteniük.

Az osztálytermi heterogenitás figyelembevételét először Dewey hangsúlyozta (Yates, 1976), amely nézetek azóta változtak, formálódtak, csiszolódtak. A pedagógusjelölteket ma arra neveljük, hogy a tanulók közötti tudásbeli és képességbeli sokszínűség pozitív jelenség, amelynek előnyeit fel kell ismerni és ki kell használni (Cohen–Lotan 2014). A tudatos munka minden tanuló előrehaladását segíti, a gyengékét éppen úgy, mint a jó képességűekét, ezzel teremtve meg a gyermekek társasviselkedés-tanulásának egyik alapvető feltételét.

Kertesi és Kézdy szerint (2008) a homogén tanulói összetételű iskolák legnagyobb hátránya, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket megerősítik, elfogadottá teszik, és ezzel a társadalmi mobilitás akadályozóivá válnak. A heterogenitás megvalósítása és a homogén tanulói csoportok megszüntetése azonban nem elég a probléma megoldásához. A pedagógusoknak ismerniük kell a különböző ismeretelsajátítási technikákat ahhoz, hogy a heterogén tanulói csoportból eredő hátrányokat, a tanulók közötti tudásbeli eltérést pozitív jelenséggé kezeljék, és a tanulók teljesítményének az előremozdításához használják fel. Azok a gyermekek pedig, akik az iskolában sikeresek, később, onnan kikerülve nem az alulképzettek, a munkanélküliek csoportját növelik majd, hanem a többségi társadalom aktív tagjai lesznek. A tudásban és szocializáltságban heterogén csoportok sikeres együttműködése azt az üzenetet közvetíti a tanulóknak, hogy ez az együttműködés a társadalomban is megvalósulhat. Ennek a szemléletnek a formálása kihívást jelent a pedagógusképzés számára is.

A Komplex Instrukciós Program célja

Létezik-e olyan módszer, munkaforma, amely a fenti probléma kezelésére megoldást nyújt? A Stanford Egyetem által kidolgozott complex instruction olyan speciális kooperatív tanítási módszer, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja vagy megakadályozza. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló módszer eredetileg a hátrányos helyzetű, spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását lassító, illetve megakadályozó eljárás. A módszert a Stanford Egyetem fejlesztette ki Cohen és Lotan vezetésével.

A program célja minden gyermek tudásszintjének emelése, és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során. A módszer hazai körülményekhez igazított formája 2001-ben a hejőkeresztúri iskolában került bevezetésre Komplex Instrukciós Program néven. A program lehetőséget nyújt a tanulói csoporton belül a kimagaslóan tehetséges, az alulteljesítő és a tanulásban lemaradt gyermekek sikeres együttnevelésére az eltérő intelligencia felhasználását lehetővé tevő feladatokon keresztül. A hagyományos feladatok, a jelenlegi iskolai gyakorlatnak megfelelően, csak a tanulók egy szűk rétegének adnak lehetőséget arra, hogy képességeiket megfelelően kibontakoztathassák. Mérések támasztják alá, hogy a mai iskolai követelmények csak a gyermekek körülbelül 60%-ának teszik lehetővé, hogy megfelelő szinten teljesítsenek (Bauman et al. 2005). A Hejőkeresztúri Modell – KIP azonban lehetővé teszi, hogy minden gyermek sikerélményhez jusson, és jó teljesítményt mutasson fel iskolai munkája során. A módszer megkülönböztető jegye, hogy alkalmas a tanulók közötti státuszrangsor rendezésére.

Cohen és Lotan (2014) arra mutatnak rá, hogy a tanulók között kialakult státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyermekeké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket érvényesíteni, így legtöbbször nincs lehetőségük a feladathoz való hozzáféréshez, vagyis kimaradnak a munkából.

A kutatók státuszáltalánosításnak nevezik azt a folyamatot (Berger–Cohen–Zelditch, 1972; Berger, Rosenholtz–Zelditch, 1980), amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi. A vizsgálatok kimutatták, hogy azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mércéjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (Bower, 1997; Cohen, 1997). Ezek a különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának eltérő kompetenciaelvárások (Rozenholtz, 1985).

Halász (2015) szerint a pedagógia legjelentősebb dilemmája és a tanulás eredményessé tételének egyik legnagyobb gátja az, hogy a társadalmak az iskolát nem vagy nemcsak a tanulás/tanítás eszközeként használják, hanem a társadalmi megkülönböztetés és státuszátörökítés eszközeként is, és hogy ennek a mechanizmusai a tanórák mikrovilágában rejlenek, vagyis ott, ahová a méltányosság-alapú szakpolitikák általában nem tudnak behatolni. A státuszke-

zelés, de a nyitott, innovatív gondolkodást kívánó feladatok is – éppen ebben a mikrovilágban idéznek elő változásokat, és éppen ezért képesek a tanulást eredményessé tenni.

A Komplex Instrukciós Program a tanárképzésben

A tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport gondozása nehezen oldható meg tanórai keretek között. Az alap- és középfokú oktatási intézményekben alkalmazható Komplex Instrukciós Program erre alkalmas. A KIP mint pedagógiai beavatkozás megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét a tanulók csoportmunkája során (K. Nagy 2015). Mivel a tanárképzés kevés időt szán a hallgatók gyakorlati terepen történő felkészítésére, a KIP megismerésére, keresni kell azokat a lehetőségeket, amelyek ezt a hiányosságot mérsékelni képesek. Kérdés, hogy szemináriumi kereteken belül hogyan készíthetjük fel a hallgatókat a tanítási óráik értő megszervezésére, hogyan lesznek képesek egy időben motiválni és differenciáltan fejleszteni a tudásban heterogén tanulói csoportokat úgy, hogy a tanulók közötti státuszkozeledés megvalósuljon. Hogyan történhet meg a hallgatók elméleti és gyakorlati tudásának összekapcsolása, tanári kompetenciájuk fejlesztése a Komplex Instrukciós Program elméleti ismereteinek a gyakorlatban történő alkalmazási lehetőségének felismertetésén keresztül.

Az alábbiakban javaslatot teszünk arra, hogy gyakorlati terep hiányában milyen lehetőség adódik a módszernek a tanárképző intézetekben való megismerésére, különös tekintettel a státuszkezelő technika elsajátítására.

Az ismeretelsajátítás szempontjából hasznosnak találjuk a Komplex Instrukciós Program szerint szervezett tanulói órákról készült videofilm-elemzést, amely tevékenységen belül két területre érdemes fókuszálni.

Egyrészt a státuszprobléma kezelésére irányuló tanári magatartásnak a felismerésére, feltételezve, hogy ezen ismeretek nélkül a hallgatók nem képesek megfelelő hangsúlyt helyezni a tanulói csoporton belüli és az egyes tanulók esetében végbemenő státuszrendezésre, közelítésre.

Másrészt a videofilm elemzésekor ráirányíthatjuk a hallgatóknak a figyelmét arra, hogy különbséget tegyenek a tanulóközpontú, a tanulásközpontú, az értékelésközpontú és a közösségközpontú ismeretelsajátítás között. A hallgatók tanári kompetenciájának fejlesztéséhez kiemelt figyelmet érdemes szentelni annak, hogy a felvételen látható pedagógusok mikor melyik ismeretelsajátítási eljárást alkalmazzák tanórai munkájuk során, és ezen eljárások hogyan befolyásolják a tanulók ismeretelsajátítását.

Fontos szempont a hallgatók figyelmének a ráirányítása a KIP fő jellemzőjére, a tanulók közötti státuszkezelésre, a heterogén tanulói csoport együttműködésének fontosságára, a nyitott végű feladatok szerkesztésére és az egyénre szabott differenciált feladatok kijelölésére. Ennek az elsajátítása a módszer elveinek megfelelő óraterv összeállításában való jártasság megalapozásában valósulhat meg (K. Nagy 2014).

A hallgatók felkészítését segítheti a KIP-es tanórai szimulációkon való részvétel, a programnak megfelelő óratervek elemzése és a tanóra felépítésének a megismerése videofelvételek segítségével.

Összegzés

Írásunk célja annak feltárása volt, hogy a tanárképzésnek milyen feladata van a köznevelési kihívásokra való válaszadásban, különös tekintettel a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére, ugyanakkor kiemelt figyelmet fordítottunk a Komplex Instrukciós Program mint tanulók közötti státuszközelítést elősegítő módszer alkalmazásához szükséges tanári szemléletváltásnak a tanárképzésben való megjelenítésére. Fontos helyen kezeltük a pedagógusokkal szemben támasztott követelmények felsorolását, benne a pedagógus ismereteivel szembeni elvárást és a szociális érzékenységet, amely lehetővé teszi a tanulói csoportokra jellemző heterogenitás kezelését. Kitértünk arra, hogy a tanulók sikerességének egyik záloga a pedagógusok módszertani ismereteinek a gazdagsága, a Komplex Instrukciós Program alkalmazásának a fontossága és a módszernek a pedagógusképzésbe történő beemelése.

Felhasznált irodalom:

- Bagdy Emőke (2015): *Legjobb motiváció az élménybe vonás*. Új Köznevelés. 71. 7. sz. 25–27.
- Bauman, G. L. – Bustillos, L. T. – Bensimon, E. M. – Brown, M. C. – Bartee, R. D. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Washington DC: Association for American Colleges and Universities. 3–38.
- Berger, J. B. – Cohen, B. P. – Zelditch, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*. 37. 3. sz. 241–255.
- Berger, J. B. – Rozenholtz, S. J. – Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*. 6. sz. 479–508.
- Bower, (1997): Effects of the multi-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 117–133.
- Carter, P. J. (2004): *A report on the teacher quality of Hamilton County Schools*. Chattanooga-Hamilton County Public Education Foundation, Chattanooga, TN: Public Education Foundation.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. – Lotan, a. R. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press, Columbia University. New York – London.
- Coleman, J. S. – Campbell, E. Q. – Hobson, C. J. – McPartland, J. – Mood, A. M. – Weinfeld, F. D. – York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. DC: U.S. Government Printing Office, Washington.
- Conner, Lindsey – Sliwka, Anne (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, 49. 2.
- Falus Iván (szerk.) (2007): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán*. Tempus Közalapítvány. 57.
- Foster, M. (2001): African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: Banks, J. A. – Banks, C. A. (szerk.) *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass. San Francisco. 570–581.

- Goldhaber, D. D. – Brewer, D. J. (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Avulation and Policy Analysis*. 80. 134, 136–138.
- Grossman, P. L. (2002): *Teacher knowledge and professional education: The case of pedagogical content knowledge*. Keytone address presented at the Inaugural Universiti Pendidikan Sultan Idris. International Teacher Conference, Tanjong Malim, Perak, Malajzia.
- Gyarmathy Éva (2012): *A tehetség – Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- K. Nagy Emese (2014): A pedagógushallgatók felkészítse a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével. *Génius Műhely*, Budapest. 7.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: Bernáth Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Budapest, Educatio. 15–25. www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069 (Letöltés: 2012-09-06.)
- Kotschy Beáta szerk. (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Társadalmi Megújulás Operatív Program Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002, Eger.
- Kovács Gábor (2015): Többé nem kell könyvből tanítani a matematikát. <http://www.origo.hu/techbazis/20150428-tobbe-nem-kell-konyvbol-tanitani-a-matematikat.html> (Letöltés: 2015-11-20)
- McKinsey and Company (2007): *How the Worlds' Best-performing School Systems Come out on Top*. http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ashx (2014-11-14.)
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nahalka István (2011): *Patthelyzet – kell egy új oktatáspolitiká* <http://nahalka-istvan.blogspot.com/p/patthelyzet-kell-egy-uj-oktataspolitika.html> (2018-12-20)
- National Academy of Education. (2009). *Teacher quality: A white paper report*. (S. M. Wilson, Ed.). Washington, D.C.
- National Research Council (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press. Washington, DC.
- Palmer, P. J. (2007): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, Wiley: San Francisco.
- Perkes, V. A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. Ann Arbor, MI: Iniversity Microfilms.

- Rapos Nóra – Kopp Erika (2015): *A tanárképzés magújítása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Rozenholtz, S. (1985): Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*. The University of Chicago Press. 93. 3. 352–388
- The Nature of Learning: using research to inspire practice*. (2010) OECD Paris, OECD Publishing.
- Wenglinsky, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy Analysis Archives*. 10.
- Yates, A. (1976): Csoportképzési eljárások az iskolában. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó. 543–575.
- Zumwalt, K. (1989): The need for curricular vision. In: Reynolds, M. C. (szerk.) *Knowledge base for the beginning teacher*. Pergamon Press, New York. 173–185.

Dr. habil. K. Nagy Emese, dékán, egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézet

Az osztálytermi státuszrangsorhoz kapcsolódó pedagógusnézetek vizsgálata

Pálfi Dorina

A státuszrangsor (vagy státuszjellemző) kezelésének megjelenése elengedhetetlen a hatékony osztálytermi oktatás és nevelés folyamatában. Számos kutatás bizonyítja, hogy a magasabb státuszú tanulóknak nagyobb esélyük van a feladatok elvégzésére, ezáltal könnyebben megszerzik a kívánt tudást. Vajon minden pedagógus számára egyértelmű a státuszkezelés fontossága? Minden pedagógus saját feladatának tekinti az osztálytermi hierarchia rendezését? Tanulmányunkban egy empirikus vizsgálat bemutatására kerül sor, mely a pedagógusok nézeteit tárja fel az osztálytermi státuszrangsor felismerésének szempontjából.

Státuszrangsor – Státuszprobléma

A státuszrangsor (vagy státuszjellemző) az osztályteremben kialakult, meg egyezően alapuló sorrend. (Cohen – Lotan 2014: 55.) Kutatások bizonyítják, hogy az eltérő kompetenciákkal rendelkező gyerekek között osztálytermi közegben rangsor, hierarchia alakul ki. Ez – a tanulók által létrehozott – készségek alapján megalkotott sorrend befolyásolja a diákok fejlődését, hisz a kompetensebbnek számító tanulók könnyebben hozzájuthatnak a tananyaghoz, véleményükre jobban odafigyelnek, több figyelmet kapnak, dominánsabb pozíciót érnek el, aktívabbak, kommunikatívabbak a tanórán. (K. Nagy 2017: 20., K. Nagy 2015a: 113., K. Nagy 2015b: 34.)

Hogy miért is szükséges, hogy a pedagógus státuszkezelést alkalmazzon, tehát egyenlegesse ezeket az osztálytermi egyenlőtlenségeket, arra Cohen és Lotan könyvükben három különböző választ adnak. Az első válasz a tanuláshoz, az intellektuális fejlődéshez kötődik. Csoportmunka során a tanulók egymás közötti interakciójából ered a megértett és rögzített tudás. Az a diák, aki alacsony státusza miatt kiszorul a kommunikációs helyzetből, kirekesztődik a munkafolyamatból, tehát nem vesz részt a feladat megoldásában, kevesebbet vagy egyáltalán nem tud fejlődni az adott tanórán. A második válasz az egyenlőség megteremtése. A pedagógusnak kötelessége, hogy a tanórán minden diák számára egyenlő lehetőséget biztosítson a fejlődésre. Amennyiben nincs tisztában ezzel az osztálytermi, kompetenciákon alapuló rangsorral, és nem kezeli az alacsony státuszú diákjai helyzetét, úgy az egyenlőtlenségek csak tovább

nőnek, és az évek alatt behozhatatlanná válnak. A harmadik kiemelt válasz a kérdésre a csoportmunka sikerességével függ össze. Egy kooperatív technika szerint szerveződő tanóra csak akkor lehet hatékony és érheti el célját, ha a csoport minden tagja kiveszi a részét a feladatmegoldásból. Ennek elérése érdekében – ha szükséges, a tanár közbelépésével – a kirekesztett tagokat be kell vonni, véleményüket előtérbe kell helyezni, tehát a háttérbe szoruló diákok megerősítésére, státuszkezelésre van szükség.

Attitűd – Nézet – Tudás

A pedagógusok alapvető feladata a hatékony oktatói-nevelői munka megszervezése, mely a fentebb említett szempontokból, „válaszokból” következően szorosan összefügg a tudatos státuszkezeléssel. A hatékonyságot befolyásolják a pedagógusok személyiségjegyei, képességei, készségei. Pedagógiai döntéseiket meghatározzák attitűdjük, nézeteik, elméleti és gyakorlati tudásuk. (Falus 2003: 82–99.)

A státuszrangsor fontosságának ismeretét feltérképező vizsgálat első lépéseként tisztázni kell, hogy a mintában szereplő pedagógusok attitűdje, nézete vagy tudása kerül-e felmérésre. Melyik befolyásoló tényező kategóriájába sorolható, amikor a pedagógus tudatosan megfigyeli, és munkája során felhasználja az osztályteremben kialakult hierarchiáról szerzett tapasztalatokat? Attitűd, nézet vagy tudás táplálja azt a pedagógiai döntést, amikor a pedagógus felismeri a diákok által kialakult rangsor fontosságát, és saját feladatának tekinti ennek kezelését?

Az *attitűd* fontos szociálpszichológiai fogalom. Az elmúlt évszázadban számos neves kutató vizsgálta az attitűd jelenségét, és próbálta megfogalmazni, miben is áll jelentősége. A meghatározások magas száma és eltérősége abból ered, hogy az attitűd jelenségét befolyásolja egy tárgy felé való irányultsága, az értelmezés kereteit nyújtó tudományterület, elméleti alapfeltevések, a viselkedésben játszott szerepe, jelentősége. (Rozgonyi Tiborné 2001: 32–39, Halász–Hunyady–Marton 1979: 19–34.)

A vizsgálatunkhoz kapcsolódó dilemmák egyike, hogy az attitűd és a *nézet* miben hasonlít és miben tér el egymástól. Az értelmezések, meghatározások tekintetében konszenzus alakult ki a kutatók között: az attitűdök affektív, míg a nézetek kognitív „töltetűek”. (Falus 2001, 23.) „Az attitűd »érzések, vágyak, félelmek, meggyőződések, előítéletek vagy más tendenciák összessége, amelyek különböző tapasztalatok hatására cselekvésre való beállítódást vagy készenlétet idéznek elő a személyben«” (Chave meghatározását idézi: Halász–Hunyady–Marton 1979: 47.); a nézetek „»olyan feltételezések, felvetések,

propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, és amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során».” (Richardson meghatározását idézi: Kimmel 2007: 15, Falus 2006: 42–43, Falus 2001: 92.) Tehát attitűdünket az érzelmeink formálják, míg nézeteink mögött magunk által vélt igazságok húzódnak meg. (Bárdossy–Dudás 2011: 8–9, Falus 2006: 43.)

A vizsgálat tárgya szempontjából dilemmaként jelenik meg a pedagógiai nézet és a *tudás* – ezen belül is a gyakorlati tudás – elkülönítése. Az attitűd meghatározása erősebb érzelmi viszonyulást mutat a nézetekhez viszonyítva, a nézetek viszont kevésbé kognitív forrásból származtathatók a gyakorlati tudáshoz képest. „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat értünk.” (Calderhead meghatározását idézi: Falus 2006: 43, Falus 2003: 93.)



1. ábra: Attitűd – Nézet – Tudás egymáshoz kapcsolódó viszonya kognitív tartalmuk szempontjából

Státuszkezelő eljárás

Ma Magyarországon egy olyan pedagógiai módszer létezik, mely az osztályon belüli státuszegyenlőtlenségeket kezeli: a *Komplex Instrukciós Program* (továbbiakban: KIP), mely összetett csoportmunkára épülő pedagógiai eljárás. A módszer státuszkezelése három fontos, egymásra épülő elemre bontható.

Az első a tanórán alkalmazott óraterv, mely nyílt végű, azonos témában, a 4-5 fős csoportok számára egymástól eltérő csoportfeladatokból és a csoport által elkészített produktumra ráépülő, differenciált egyéni feladatokból áll. A tanulók az óra első felében egymástól eltérő csoportfeladatokon dolgoznak, melyek minden esetben nyílt végűek. A nyíltvégűség biztosítja a diákok eltérő képességének a felhasználását, együttműködését, kreatív összedolgozását, egymásrautaltságát. Azáltal, hogy nem a tananyag szó szerinti visszakérdezése történik, nem egyértelműen a „jó tanuló” oldja meg egymaga a feladatot. Akár levélírás, térképkészítés, modellezés, tárgyalás eljátszása jelenik meg az óratervben, mind olyan innovatív gondolkodásra és közös problémamegoldásra sarkalló feladatok, melyekhez a „jó tanuló” kevés egyedül, szüksége van a töb-

biek segítségére. (K. Nagy 2015a: 19.) Egyik diák sem jó mindenben, de mind-egyik jó valamiben. Az eltérő kompetenciákkal rendelkező tanulók a nyílt végű feladatokon keresztül felismerik egymás értékeit, elkezdik meglátni társaikban a tehetséget, ezáltal megkezdődik státuszkülönbségük mérséklődése. Az egyéni feladatok differenciálásának elve lehetőséget ad arra, hogy párhuzamosan a felzárkóztatás és a tehetséggondozás is megjelenjen. Minden tanuló a saját képességeihez mért feladatot kapja nehézség és kompetenciaterület tekintetében, ezáltal minden diák kompetensnek és értékesnek érzi magát, hisz a kiadott feladatot képes elkészíteni.

A második fontos státuszkezelő elem az óra lebonyolítása során alkalmazott szerepek, ezek közül is: a *Kistanár* (középiskolában Irányító) és a *Beszámoló*. „Hagyományos” kooperatív technikában is alkalmazunk szerepeket (Kagan 2001, 14: 11), akik felelősek egy-egy tevékenységért a csoporton belüli munkavégzés során, a KIP-ben azonban a *Kistanár-Beszámoló* szerepkörök kimondottan a státuszkezelés céljából jelennek meg. A *Kistanár* feladata nem pusztán ismertetni a feladatot, hanem koordinálja a munkát, megszervezi a munkavégzést, utasításokat ad, döntést hoz a feladatról, felkészíti a *Beszámolót* a munkájuk ismertetésére. A *Kistanár* szerep státusznövelő hatásáról vizsgálatok tanúskodnak. (K. Nagy 2015a, 70–75.) Az alacsony státuszú tanuló így dominánsabb pozícióba kerül, esélyt kap rá, hogy alkalmasságát megmutassa és elnyeri a többiek figyelmét. A *Beszámoló* felelős a közösen létrehozott produktum, elkészített feladat bemutatásáért. Státusznövelő funkciója abban áll, hogy a *Beszámoló* szerepben megjelenő diák lehetőséget kap az egész osztály előtt megszólalni bizonyítva rátermettségét. A pedagógus szerepe ekkor döntő. Meg kell erősítenie a *Beszámolót*, amennyiben szükséges segítenie kell őt, hogy a lehető legkompetensebbnek tűnjön az osztály előtt.

A státuszkezelés technikájának harmadik eleme természetesen maga a *pedagógus tevékenysége*. A csoportmunka ideje alatt háttérbe kell húzódnia, át kell adnia a kezdeményezés jogát és a döntés felelősségét, de mégis jelen kell lennie, hogy bizonytalanság esetén biztonságérzetet nyújtson, és esetleges fegyelmezetlenség kialakulásánál megjelenése – akár egy pillantása – kontrollt jelentsen. Fontos feladata, hogy azokat a pillanatokat keresse, amikor egy kirekesztett, státuszában gyenge tanuló tesz bármit, ami miatt hitelesen dicsérheti. A diákoknak szükségük van a dicséretre saját maguk miatt, emellett szükségük van a dicséretre, hogy társaik kompetensnek tartsák és elfogadják őket. „A dicséret, a pozitív visszajelzés hatékony cselekvést erősítő módszer.” (K. Nagy 2013: 5.) A diákoknak a pedagógus dicsérete hatására megerősödik önbizalmuk, megnő önbecsülésük, ezáltal egyre értékesebbnek fogják tartani magukat és a munkájukat. Emellett a személyre szabott dicséret fontos az osztályon be-

luli hierarchia miatt is. Minél többször hallják a társak az alacsony státuszban lévő diák nevét, kiemelését, annál kompetensebbé kezd válni a szemükben, annál inkább elfogadják véleményét, és mérséklődik a státuszkülönbség.

A vizsgálat bemutatása

A kutatások és a szakirodalom áttekintése után megállapítható, hogy a státusz-helyzet osztálytermi felismerésére irányuló vizsgálat a pedagógusok nézeteit tekinti tárgyának, mivel az osztályon belüli hierarchia felismerése nem lehet a pedagógusok attitűdje, hiszen nem egy affektív jelenség, nem pusztán az adott pedagógus érzelmi viszonyulásától függ a státuszkezelés szükségességének felismerése. Szükség van személyes és pedagógiai tapasztalatra, illetve megszerzett ismeretanyagra ahhoz, hogy az adott pedagógus pozitívan vélekedjen az osztálytermi státuszviszonyok fontosságáról. A tudáshoz képest viszont szubjektívebb jelenségről van szó, hisz a pedagógus „vélekedése” határozza meg, hogy szükségesnek érzi-e az osztálytermi státuszrangsorba való beavatkozást, vagy úgy gondolja, nem feladata belenyúlni a diákok egymással szemben kialakított kompetencia alapján megalkotott rangsorába.

Tehát vizsgálatunk egy tantestületen belül a pedagógusok nézeteit tárja fel a státuszrangsor felismerésének, fontosságának megítélése szempontjából. Ebben a minikutatásban nem célunk a pedagógusok státuszkezelésének vizsgálata, nem készítünk méréseket a pedagógusok osztálytermi tevékenységéről, a státuszkülönbség mérséklésének megjelenéséről, azt tekintjük a vizsgálat tárgyának, hogy milyen a pedagógusok nézete a státuszrangsorról, meghatározónak tartják-e a diákok fejlődése szempontjából.

Populáció – Minta

A vizsgálatban szereplő populáció egy vidéki általános iskola tantestülete, ahol a pedagógusok a tanév folyamán két csoportra oszlottak. Önkéntes alapon a tantestületből 16 fő részt vett egy tréningen, mely a KIP-módszer elsajátítását célozta meg. A továbbképzés folyamán a pedagógusok megismerték a csoportdinamika működését, részt vettek érzékenyítésen, óraszimuláción, begyakorolták az óraterv megírását, tehát elsajátították a módszer elméleti és gyakorlati ismereteit, ennek részüül megismerték a státuszkezelés technikáját. A képzés óta fél év telt el, mely során a vizsgálati csoport egy utókövetési időszakon vett részt, mely során a KIP-trénerrel és mentorral folyamatos kapcsolattartás és az óratervek átnézése zajlott.

A minta véletlen mintavételi eljárás útján lett kijelölve, 11 fő – a KIP-tréningben részt vett pedagógusok köréből – alkotja a *vizsgálati csoportot*, és 11 fő a tantestület másik részéből kijelölt pedagógusok közül – akik nem vettek részt a képzésen – alkotja a *kontrollcsoportot*.

Adatgyűjtés – Mérőeszköz

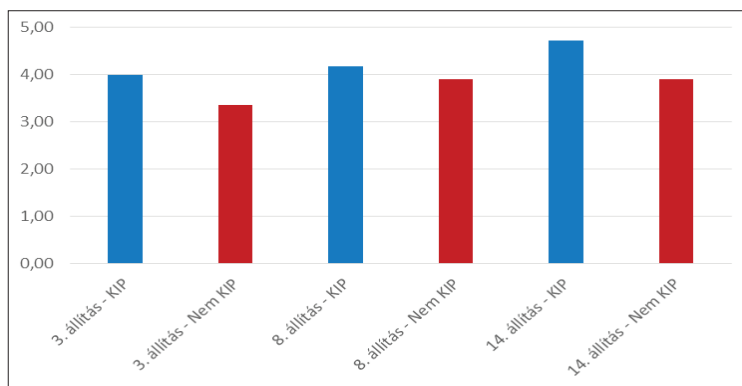
A pedagógusok nézeteinek feltárásához kérdőíves módszert alkalmaztunk saját mérőeszköz felhasználásával. A kérdőív 16 állítást tartalmazott, melyekre a pedagógusoknak egy 1–5-ig terjedő skálán kellett bejelölniük, hogy mennyire tartják valósnak vagy valótlannak az adott állításokat. A kérdőívben 3 állítás vonatkozott a státuszrangsor jelentőségére (3., 8., 14.), melyek kiemelése és az ezekre adott skálaértékek összevetése jelentette a vizsgálat menetét.

A vizsgálat során nem célunk a pályán töltött idő, illetve a nemek közötti különbségtétel, célunk a KIP-tréningen részt vettek nézeteinek elkülönítése azoktól a pedagógusokétól, akik nem vettek részt a képzésen, ezáltal státuszrangsor jelentőségével kapcsolatban nézetváltozás nem következhetett be.

A mérőeszköz további célja, hogy feltárjuk a státuszrangsorhoz kapcsolódó nézetváltozást egy tantestületen belül. Kimutatható-e, hogy a KIP-tréningen részt vett pedagógusok nézetei eltérő eredményeket mutatnak a tantestület többi pedagógusához képest?

Adatelemzés

A vizsgálati (KIP-tréningen részt vettek) – és kontrollcsoport (KIP-tréningen nem részt vettek) a kérdőívben szereplő állításokra adott válaszainak összevetése alapján kimutatható a különbség a státuszrangsorhoz tartozó nézetek között (2. ábra).



Az összesített grafikonon látható, hogy a kiemelt három állításra adott válaszok alapján megállapítható, hogy a KIP-tréningen részt vett pedagógusok minden esetben magasabb értékeket adtak azoknál, akik ezen a képzésen nem vettek részt. Ebből következik, hogy a KIP-tréningen részt vett pedagógusok látják a jelentőségét az osztályon belüli hierarchia feltérképezésének, kezelésének. Fontos ennek az ismeretnek a feltárása, hiszen ezekből a pedagógusokból lesznek azok, akik a státuszkülönbségeket tudatosan képesek kezelni, következtetésképpen a hatékony oktató-nevelő munka lehetősége megteremtődhet.

Összegzés

A nézetek rendkívül nehezen alakíthatók, de vannak olyan pedagógusképzések, melyek sikert érhetnek el. A nézetváltáshoz mindenképpen szükség van a már meglévő nézetek feltárására, tudatosítására illetve ezek más nézetekkel való ütköztetésére. (Falus 2006: 45–46.) Emellett a cél elérése érdekében szükség van a gyakorlati megtapasztalásra, hogy a pedagógusok új nézetrendszere megszilárduljon. (Kimmel 2007: 25–26.) A KIP-tréning lehetőséget kínál a pedagógusok már meglévő nézeteinek feltárására, a tréninghez tartozó utókövetési időszak pedig az új nézetrendszer megszilárdítására. Minikutatásunk egy tantestületre terjedt ki, tehát vizsgálatunk semmiképpen nem mondható reprezentatív értékűnek, de látható belőle, hogy a vizsgálati csoportban szereplő pedagógusok nézete eltér a kontrollcsoportéhoz képest, tehát a KIP-módszert alkalmazó pedagógusok osztálytermi tevékenysége, pedagógiai munkája tudatosabbá és hatékonyabbá vált.

Felhasznált irodalom:

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 8–18.
- Cohen, E. G. – Lotan R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79–101.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. szám, 21–28.

- Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 41–147.
- K. Nagy Emese (2017): *KIP – Munka heterogén csoportban*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2015a): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2015b): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 5–6. szám, 33–46.
- K. Nagy Emese (2013): A dicséret hatalma. *Tani-tani Online*: Nyitott Pedagógiai Blog http://www.tani-tani.info/a_dicseret_hatalma (Letöltés: 2017. május 13.)
- Kagan, S. – Kagan, M. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In.: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 11–45.
- Richardson, V (1996): The Role of Attitudes and Belief in Learning to Teach. In.: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition, MacMillan, New York, 102–119.
- Rozgonyi Tiborné (2001): *Személypercepció és attitűd – A társas világ érzelmi és kognitív vonatkozásai*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MJ9VqIvNpmEJ:www.nyf.hu/others/docs/pszicho/az_attitud.doc+&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a (Letöltés: 2017. május 9.)

Pálfi Dorina

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Külső tanítási gyakorlatukat töltő tanárjelöltek nézetrendszerének kvalitatív vizsgálata

Zagyváné Szűcs Ida

A konstruktivista tanulásfelfogás egyik központi fogalma a fogalmi váltás. Gyakorló pedagógusként és mentortanárként kutatási célként tűztem ki külső gyakorlatukat töltő tanárjelöltek fogalmi váltásának vizsgálatát. Longitudinális vizsgálatom során három hallgató nézetrendszerének alakulását követtem nyomon. A kutatás módszereként metaforakérdésekre adott válaszok és gondolattérképek elemzését használtam fel. Kutatási kérdésként fogalmaztam meg, hogy történik-e fogalmi váltás a hallgatók nézetrendszerében saját tanári identitásukra vonatkozóan, és ha igen, akkor milyen mértékben a külső tanítási gyakorlat hatására. Mivel a vizsgált hallgatók közül kettő osztott egy pedig osztatlan tanárképzésben vett részt, így várható kutatási eredményként fogalmaztam meg, hogy a két képzési forma eltérő hatására vonatkozóan is sikerül információt szerezni az általam alkalmazott módszerek segítségével. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy kimutatható a fogalmi váltás a hallgatók nézetrendszerében pedagógusidentitásuk megítélésében az összefüggő tanítási gyakorlat hatására, valamint hogy a képzési forma hatása is tetten érhető a nézetek változásában.

Kulcsszavak: Külső tanítási gyakorlat, fogalmi váltás, metaforakutatás, gondolattérkép

Bevezetés

A tanárképzés rendszerének változása többek között magával hozta, hogy a tanárjelöltek külső tanítási gyakorlatuk során szakképzett mentortanárok segítségével készülnek fel a képesítési vizsgára. Jőmagam mint mentortanár vezetem immár több éve tanár szakos hallgatók összefüggő tanítási gyakorlatát. Hogyan is érhető tetten egy gyakorlat eredményessége, hatékonysága? Kutatási kérdéseim megfogalmazásakor nem a képesítővizsga eredményére, hanem a gyakorlat során végzett mentori munka hatékonyságára kívántam fókuszálni. Az vezérelt, hogy megtudjam, vajon elérhető-e és ha igen, akkor milyen mértékben fogalmi váltás a tanárjelöltek nézetrendszerében saját tanári identitásukra vonatkozóan olyan fogalmak keresztmetszetében, mint iskola, diák, pedagógus, nevelés és oktatás. Tanulmányomban egy longitudinális kvalitatív kutatás lépé-

seit és eredményeit mutatom be, amelynek fő csomópontjai a tanárjelöltek tanulásának értelmezése, valamint nézeteik feltárása és elemzése kvalitatív módszerekkel (gondolattérkép és metaforakutatás) a fennálló tanárképzési rendszer keretein belül.

Elméleti alapozás

Tanulás fogalma, a konstruktivista tanulásfelfogás fogalma, főbb tényezői

Kutatásom kiindulópontjának a konstruktivizmust tekintem, amely a tanulás újfajta értelmezését jelenti. A tanulás egy rendszerben vagy irányító rendszerben a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló tartós és adaptív változás. A pszichológiai felfogás szerint a rendszer maga az ember, az irányítórendszer az idegrendszer, a környezet az ember természeti, társadalmi és tárgyi környezete, a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvése. A tartósság azt jelenti, hogy a tanulás eredménye később is előhívható, az adaptivitás pedig azt hangsúlyozza, hogy a tanulás eredményeként létrejövő változás az embert a környezethez jobban alkalmazkodóvá teszi (Nahalka, 2002). A huszadik század végén megjelenő konstruktivizmus szerint a belső elképzelések, a hitek, a megkonstruált tudás képezik a megismerés lényegét (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002). Az új tudás elsajátítása nem egyszerűen a külső információk, hatások asszimilálásával történik, hanem egy aktív feldolgozási folyamatban, amely során akár a belső rendszer is átalakul strukturálisan. Éppen ezért a megismerési folyamat előtt megkonstruált tudás a megismerési folyamat döntő tényezője, meghatározó jelentőséggel bír a tanulási folyamatokban, megismerése tehát nélkülözhetetlen (Nahalka, 2003).

A konstruktivista tanulásfelfogás egyik központi eleme a fogalmi váltás. Előzménye Piaget (1929) kognitív fejlődésmélete, amely szerint a külvilágból érkező információkat, új tapasztalatokat az egyén a meglévő sémáiba rendezi (asszimilálja) akkor, ha az információk és a séma megfeleltethetők egymásnak. Ha a megfelelő sémákba nem illeszthetők be az új tapasztalatok, akkor a kognitív rendszer megváltoztatására (akkomodációjára) van szükség. A gondolkodás lényege Piaget szerint a gondolkodási műveletek kialakulása, amely a tárgyakon végzett viselkedések belső leképzése révén valósul meg (Korom, 2005). Míg Piaget elsősorban a tudásstruktúra globális változásának kutatására összpontosított, addig a kognitív fejlődépszichológusok a fogalmi váltás tudásterület-specifikus folyamataira koncentráltak. A kognitív fejlődéslélektani vizsgálatok ezért mindig konkrét, jól behatárolható témákhoz, tantárgyi tartalmakhoz kötődtek.

Carey (1985) hívta fel a figyelmet arra, hogy az értelmi fejlődés során az ismeretrendszer nemcsak gazdagodik, hanem át is alakul. A kognitív pszichológia szerint a kognitív fejlődés során sajátos folyamatok mennek végbe. Ezt nevezik a szakértővé válás folyamatának. Carey a szakértővé válás folyamatát gyenge átszerveződésnek tekinti. A kutatók szerint jelentős különbségek vannak kezdők és szakértők tudásának mennyisége és minősége között (Herbert, 1982, Mérő, 1994, Eysneck és Keane, 1997). Carey (1986) szerint az újoncból szakértővé válás során a kiindulási rendszer csomópontjai megmaradnak, a csomópontok közötti kapcsolatok száma azonban nő és változik a kapcsolatok minősége is. Ezért lehet olyan hatékonyan vizsgálni fogalmi térkép segítségével a fogalmi rendszer szerkezetében bekövetkezett változást (Novak, 1990, Markham és Jones, 1994). A gyenge átszerveződés mellett azonban Carey (1986) leírja az erőteljes átstrukturálódást is, amikor a fogalmi rendszerben az egymást követő elméletek, fogalmi rendszerek központi fogalmaiban történik változás.

Chi és munkatársai (1994) a fogalmi váltást mint ontológiai kategóriák közötti váltást írták le. Ez azt jelenti, hogy az emberek ontológiai kategóriákba sorolják a világ entitásait. Ezeknek a kategóriáknak jellemző tulajdonságokat tulajdonítanak. Három, egymással hierarchikus kapcsolatban álló kategóriát különböztetnek meg: anyagok, folyamatok és mentális állapotok. Az egyes kategóriák ontológiai jellemzői kölcsönösen kizárják egymást, ugyanakkor egy ontológiai kategórián belül lehetnek párhuzamos, azonos szinten lévő kategóriák, amelyeket egy magasabb szintű ontológiai jellemző összeköt. A fogalmi váltás akkor történik meg, amikor egy fogalmat az egyén átsorol egy ontológiailag eltérő kategóriába. A fogalom ontológiai státusában végbemenő váltás radikális fogalmi váltás.

Vosniadou (1994) elmélete szerint a fogalmi váltás nem más, mint a naiv keretelmélet feltevéseinek (hétköznapi tapasztalaton alapuló feltevés) megváltoztatása. A fogalmi váltás több formája különíthető el. A legkönnyebb, amikor a meglévő tudásba beépül az új információ. Ha az új információ nem egyeztethető a meglévő feltevésekkel, akkor a régi tudás felülvizsgálatára van szükség. A fogalmi váltás legnehezebb formája a keretelmélet alapvető feltevéseinek felülvizsgálata, vagyis az előzetes tapasztalatokat újra kell értékelni.

A fogalmi váltást diSessa (1993) a fragmentált tudás koherenciájának növeléseként definiálja. Ez az elmélet a fogalmi váltást komplex tudásrendszerek és azok evolúciójának megértésén keresztül vizsgálja. Abból indul ki, hogy a fizikai világgal kapcsolatos intuitív tudás izolált és fragmentált tudásdarabokból áll. Ezek az izolált tudásdarabok primitív sémák, amelyek csak felületes értelmezését adják a valóságnak. A fogalmi váltás több száz vagy ezer fenomenológiai alapelv újrászerveződését jelenti. Ennek eredményeként nő a tudás

koherenciája. A fogalmi váltás legfontosabb típusa a fenomenológiai alapelvek funkciójában bekövetkezett váltás, amelyek olyan komplexebb tudásstruktúrához kötődnek, mint a fizikai törvények vagy alapelvek. Az újoncok tudása ezért szétdarabolt, míg a szakértőké koherensebb, törvényekhez, alapelvekhez kötött.

Bizonyos kutatások többszörös reprezentációról beszélnek. *Spada* (1994) szerint a többszörös mentális reprezentációk különböző reprezentációs szinteket jelentenek. A tanulás során ezeknek a szinteknek az hierarchikus egymásba építése történik meg. Ez pedig nagyfokú metakognitív tudatosságot igényel. Következtetésképpen az önszabályozó tanulás szerepének vizsgálata egyre nagyobb fontosságot nyer. A hazai pedagógiai szakirodalomban *Nagy József* (2000) dolgozta ki a személyiség komponensrendszerét. A személyiség komponensrendszerének fejlődése négy szinten valósul meg: genetikus, tapasztalati, értelmező és önértelmező szint. Ezek a szintek egymásra épülnek. A genetikus, öröklött szintre épül a tapasztalati tudás, majd arra a szabályok felismerését, megértését segítő értelmező tudás és végül az önértelmezés szintjére is eljut, ahol képes önmaga működését, viselkedését is értelmezni.

A kognitív fejlődéslélektani elméletek közös vonása, hogy az egyénre összpontosítanak, mit tesz az egyén azért, hogy megtanuljon új ismereteket, kialakítsa saját tudását. Ezekkel szemben létezik a szociálkonstruktivista felfogás, amely a fogalmi váltást befolyásoló szociális, kontextuális és motivációs tényezőkre fókuszál. Ennek előfutára *Vigotszkij* (1967) volt, aki szerint a tanulásban a társas folyamatoknak is nagy szerepük van. Az egyén és a közösség kölcsönhatása, vagyis maga a kontextus és a szituáció befolyásolják a fogalmi váltást. A fogalmak kulturális meghatározottságát emelik ki *Caravita* és *Hall-dén*, (1994), *Hall-dén* (1999), *Schoultz*, *Sajló* és *Wyndhamn* (1997).

Vannak olyan kutatások is, amelyek szerint a fogalmi váltást befolyásolják bizonyos motivációs és osztálytermi tényezők (*Pintrich*, *Marx* és *Boyle*, 1993; *Pintrich*, 1999). Azok a tanulók, akik belsőleg motiváltak, valószínűleg elmélyültebben tanulnak. Náluk a fogalmi váltás eredményesebb, mint azoknál, akik külsőleg motiváltak, teljesítményközpontúak. *Pintrich* (1999) azt is kiemeli, hogy azok tanulási helyzetek, amelyek a tanulók aktivitását igénylik, elmélyültebb tanulást eredményeznek, növelik a kitartást, motivációt és ez segíti a fogalmi váltást.

Nahalka István külön modellt dolgozott ki tanulás megvalósulásának a bemutatására. Ebben hét tanulási formát ír le, amelyek közül csak kettő olyan tanulástípus létezik, amelyek pozitívnak tekinthetők abban az értelemben, hogy általuk a tanuló ember valóban úgy alakítja át tudásrendszerét, hogy az az iskolán kívüli világ jelenségei, folyamatai (s nem csak a pedagógiai megmére-

tések) szempontjából lesz adaptív. Az egyik lehetőség az úgynevezett KREATÍV MENTÉS. A feldolgozandó ismeretek és a belső elemző rendszer között ellentmondás van, és ez a rendszer megváltozik az ellentmondás feloldására, de nem érdemi módon, vagyis nem jön létre egy olyan struktúra, amely már az ellentmondás teljes eliminálásával lenne képes magába foglalni az új információt, hanem csak egy látszattmegoldás születik. A belső struktúra ebben az esetben éppen csak annyit változik, hogy az új ismeret formálisan befogadható legyen. Nagyon kényes egyeztetések jönnek itt létre, illetve rendkívül *kreatív megoldásokat* találhatnak a tanulók. Éppen ezért nevezték el ezt a tanulástípust „KREATÍV MENTÉS”-nek. A legnagyobb változást jelentő tanulási forma a „KONCEPTUÁLIS VÁLTÁS”, és ez azt jelenti, hogy *az információ és a belső rendszer ellentmondása a belső rendszer radikális átalakulásához vezet*. Valami új struktúrát fogad el a gyerek, valamilyen új magyarázó rendszert, hogy aztán a következőkben ezzel magyarázza a világ jelenségeit (Nahalka, 2002, 88–89.)

A tanulás új dimenzióját jelenti a kilencvenes évektől az élethosszig tartó tanulás koncepciója (Európai Bizottság, 2000), amely az élethosszig tartó kompetenciafejlesztést tartja meghatározónak a formális oktatási struktúrából való kilépés után. Kutatásomban a képzés utolsó szakaszát vettem górcső alá, ahol tényleges gyakorlati tapasztalatokat szerezhettek a tanárjelöltek, s ahonnan megfelelő munícióval felszerelve indulhatnak el az élethosszig tartó tanulás útján.

A fogalmi struktúra feltárásának módszerei

A következőkben a fogalmi struktúra feltérképezésének eddigi kutatásokban alkalmazott módszereit tekintem át. Kezdetben elsősorban kvantitatív eszközökkel próbálták feltárni a tanulók elképzeléseit. A mérőeszközökben rövid válaszokat igénylő feladatok voltak. Az adatok elemzése során a helyes és a hibás válaszok gyakoriságát vizsgálták meg. Később megjelentek a kvalitatív módszerek a tanulók fogalmi struktúrájának feltárásához. Az így kapott eredményeket összehasonlították a tananyag struktúrájával. Bruner (1968) hatására indultak el a tanulók tudásstruktúráját feltáró vizsgálatok: szóasszociációs (Stewart, 1980), mondatkiegészítési, mondatképzési feladatok és fogalomfeltérképezési technikák (Novak, Gowin és Johanda, 1983; Szabó, 1996; Kiss és Tóth, 2002). Mindezek a módszerek a kvantifikációt tették lehetővé nagyobb mintán. A konstruktivizmus elterjedésével az 1980-as években elterjedtek az etnografikus vizsgálati eljárások. A cél az volt, hogy a kutatók jobban megértsék a tanulók meggyőződéseit, elképzeléseit. Az interjúkat a Piaget által kifejlesztett klinikai

interjú mintájára használták. A kikérdezés során a gyermek gondolatmenetét igyekeztek feltárni. A beszélgetést magnóra vették, majd tartalmilag elemezték. Újabb módszerek közé tartozik a portfólióértékelés, a fogalmi térképek elemzése. A vizsgálatok elsősorban keresztmetszeti vizsgálatok voltak, ritkán alkalmaztak longitudinális, a fogalomfejlődés folyamatát nyomon követő vizsgálatokat (Korom, 2005).

A metaforakutatások célja a tanulói, szülői és pedagógusi gondolkodás, tapasztalatok vizsgálata. A metaforavizsgálat hozzájárulhat a pedagógiai fogalmak generikus tartalmának meghatározásához (Vámos, 2003). A magyar pedagógiában elsőként a *Golnhofer Erzsébet* és *Nahalka István* által vezetett vizsgálat keretein belül alkalmaztak metaforavizsgálatot a kutatók (Réthy, 2001; Vámos, 2001). Vámos Ágnes a metaforagyűjtési technikák közös céljaként fogalmazta meg, hogy a vizsgált személy a szókép valamelyik formájához (hasonlat, metafora, metonímia, megszemélyesítés) forduljon, amikor válaszol. A következő metaforagyűjtési technikákat nevezi meg: listás választás, ágrajz és táblázat analógiával. A metaforák elemzésének célja a két entitás közötti közös vonás feltárása. Fontos a célfogalom és a forrásfogalom összevetése. A célfogalom a vizsgálandó jelenség, a forrásfogalom pedig ami a nyelvi kifejezésekből az elemzés során a kutató előtt kirajzolódik, amely a kutatót elvezeti a célfogalomhoz (Fónagy, 1999; Kiefer, 2000; Kövecses, 1998).

A metaforagyűjtési technikán kívül gyakran alkalmazzák a kutatók a fogalmi térképet. Lényege, hogy két dimenzióban ábrázolja a gondolkodás által felépített fogalmakat, azok belső és külső kapcsolatainak megjelenítésével. A gondolattérkép elkészítésének a célja, hogy a verbálisan nehezen közelíthető struktúrák, koncepciók elemeit és kapcsolatait könnyebben meg lehessen ragadni. A fogalmi térkép készítője saját logikája alapján strukturálja az ábrát, így ez strukturálatlan, szabad előhívása annak, ami az asszociációs, kognitív rendszerben van. A rendezett fa készítése során viszont vagy egy fix fogalomlistát, vagy egy előírt szerkezetet (ágrajzot) kapnak, melyet rendezniük, vagy kitölteniük kell.

A fogalmi térképek feldolgozása mind kvalitatív, mind kvantitatív módon lehetséges.

Az elemzés tárgya lehet a fogalom tartalma, a tartalom pontossága, a fogalom struktúrája, a struktúra differenciáltsága, logikája, a kapcsolatok tartalma, a szakmai nyelvezet használata, az említett asszociációk hatóköre, láncai (például hogy a tervezéssel kapcsolatban elsősorban a csoport vagy a tananyag hatóköre a hangsúlyosabb?...), a megnevezett fogalmak száma, a további kapcsolatok száma, az ábra rétegeinek száma, egy-egy rétegben szereplő említések gazdagsága (Szivák, 2014).

Hazai kutatások a tanárképzős hallgatók nézeteinek feltárására

A hazai nézetkutatások között különös hangsúllyal szerepelnek a tanárképzős hallgatók nézeteinek vizsgálatai. Ez azzal támasztható alá, hogy a tanárképzés megújításának egyik sarkalatos pontja maguknak a hallgatók nézeteinek feltárása, illetve a nem megfelelő nézetek helyes irányba terelése (Bárdossy és Dudás, 2011). *Falus Iván* szerint „az első éves hallgató több mint 10000, tanulóként átélt tanítási óra tapasztalati bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, és a pedagógus feladatairól” (*Falus*, 2004).

A nézetkutatások módszertani szempontból három nagy csoportba oszthatók: kvalitatív kutatások, kérdőíves vizsgálatok és egymásra épülő kvalitatív-quantitatív módszerek. A kérdőíves módszernél jellemző, hogy a mérőeszközt maga a kutató vagy kutatócsoport állítja össze, a kérdések pedig a hallgatók nézeteire, attitűdjeire, véleményére, tudására irányulnak. A kvalitatív vizsgálatoknál jellemző a mély életút- és félig strukturált interjúk, fogalomtérképek, támogatott felidézés, metaforaalkotás (*Kálmán*, 2013).

A kutatások iránya rendkívül szerteágazó: a belépő hallgatók személyes tudásának vizsgálata, pályaválasztási motivációjuk vizsgálata, a reflektív tanítás, a reflektív gondolkodás értelmezése. *Szivák Judit* (2002) a pedagógusok és hallgatók nézeteinek feltárásához adott részletes módszertani útmutatást. *Golnhofer Erzsébet* és *M. Nádasi Mária* (1981) kérdőíves módszerrel próbálták feltárni a hallgatóknak a nevelés céljára vonatkozó nézeteit. *Falus Iván* (1985) a tanári döntéshozatalt, *Kotschy Beáta* (1985) pedig a tanítási tervektől való eltérést vizsgálták a támogatott felidézés segítségével. *Vámos Ágnes* (2003) a metaforavizsgálatok segítségével szerzett tapasztalatairól számolt be, *Köcséné Szabó Ildikó* (2004, 2007) fogalomtérkép és támogatott felidézés módszerével vizsgálta a hallgatók nézeteit és azok változását, *Sántha Kálmán* (2004, 2007) támogatott felidézéssel és kognitív térképpel vizsgálta egy pályakezdő tanár nézeteit és reflektív gondolkodását. *Bikics Gabriella* (2007) a pedagógussá válás kihívásait vizsgálta azzal, hogy összehasonlította német és magyar tanárjelöltek nézeteit. *Tókos Katalin* (2007) pedagógushallgatók önismeretről és annak fejlesztéséről vallott nézeteit, *Dudás Margit* (2005, 2007) a hallgatók „saját pedagógiáját” igyekezett feltárni, *Kálmán Orsolya* (2013) a pedagógusjelöltek és pedagógusok nézeteit a hazai kutatásokat alapul véve nemzetközi kontextusban értelmezte.

A kutatás bemutatása

Gyakorló mentortanárként több éve már, hogy tanárjelöltek külső szakmai gyakorlatát támogatom, irányítom. Kutatásom kiinduló kérdése, vajon történik-e és ha igen, milyen mértékű fogalmi váltás a hallgatók nézetrendszerében saját pedagógusidentitásukkal kapcsolatban a külső szakmai gyakorlat hatására. Pontosabban fogalmazva, az összefüggő tanítási gyakorlat tud-e valamilyen pluszt adni a hallgatóknak a pedagógusidentitás értelmezésében, és ha igen, ez pontosan miben érhető tetten. A különböző fentebb említett elméletek tág kereteket nyújtanak a fogalmi váltás fogalmának értelmezésére: az ismeretrendszer gazdagodása, minőségi átalakulása, erőteljes átstrukturálódása, koherensebbé válása, a fogalom ontológiai státusában végbemenő váltás, a naiv keretelmélet feltevéseinek megváltoztatása, a mentális reprezentációk hierarchikus rendszerré építése, látszat átstrukturálás és totális átstrukturálás. Kutatásomban figyelembe kívántam venni mindezeket a szempontokat abból a célból, hogy a fogalmi váltás fogalmának a definíciójához eredményeimmel hozzájárulhassak. A kutatás kiinduláskor megfogalmazott kérdéseim a következők voltak:

1. A gondolattérkép és a metaforakérdések módszerével beazonosíthatók-e a pedagógusidentításra vonatkozó sajátosságok a tanárjelöltek nézetrendszerében?
2. Kimutatható-e változás, és ha igen, akkor milyen mértékű a szakmai gyakorlat hatására a saját pedagógusidentitás értelmezésében?

Vizsgálati módszerként gondolattérkép-elemzést és metaforakutatást alkalmaztam. A vizsgálat 2016 szeptemberétől 2019 novemberéig tartott. Az adatok felvételére egy tanárjelölt esetében kétszer került sor, egyszer a külső szakmai gyakorlat legelején, másodszor pedig a szakmai gyakorlat lezárása után. A gondolattérkép esetében a tanárjelöltek csak egy központi fogalmat kaptak (iskola) és lehetőségük volt szabadon megrajzolni a központi fogalom köré egy strukturálatlan fogalmi térképet. Ugyanez történt a második adatfelvételnél is. A metaforaelemzéshez a következő fogalmak meghatározását kértem a hallgatóktól *a nevelés, az oktatás, a diák és a pedagógus olyan, mint* kérdések formájában. A szakmai gyakorlat lezárása után felvett adatokat kiegészítettem két kérdéssel, amelyekre írásban adtak választ a tanárjelöltek. Az egyik zárt kérdés volt (*Mely területeken fejlődött a leginkább a szakmai gyakorlata során? Több választ is megjelölhet! – diszciplináris tudás, módszertani tudás, pedagógiai, pszichológiai tudás, szervezőképesség, tehetséggondozás, kommunikáció, tanóraszervezés, konfliktuskezelés, egyéni bánásmód, egyéb, éspedig*). A másik nyílt kérdés volt (*Mely területen nem tudott fejlődni?*).

A mintába olyan tanárjelöltek kerültek kiválasztásra, akik külső összefüggő szakmai gyakorlatukat abban az intézményben töltötték (Egri Dobó István Gimnázium), ahol jómagam pedagógusként és mentortanárként dolgozom. A hallgatók mindnyájan az Eszterházy Károly Egyetem hallgatói voltak a kutatás ideje alatt. A minta elemszáma 3 fő volt. A hallgatók közül 1 fő férfi, 2 fő nő. Szak alapján 1 fő történelem–etika, 1 fő kommunikációtanár és tehetségfejlesztő tanár, 1 fő pedig földrajz–történelem szakos hallgató volt. A hallgatók két csoportra oszthatók. Az egyikben a hallgatók féléves gyakorlaton (2 fő), a másikban egy éves gyakorlaton vettek részt (1 fő). Ezzel lehetőségem nyílt az osztott és az osztatlan tanárképzésben részt vett hallgatók nézeteinek összehasonlítására is.

Az elemzés során a következő logikai menetet alkalmaztam: először egy-egy hallgató esetében megvizsgáltam a szakmai gyakorlat elején elkészült gondolattérképet és metaforakérdésekre adott válaszokat. A gondolattérképeknél vizsgálati szempontjaim voltak a fogalmak száma, részletezettsége, a perifériás fogalmak, az egy fogalomhoz kapcsolódó további fogalmak száma és a fogalmi szintek. A metaforakérdésekre adott válaszokat tartalmi elemzésnek vettem alá. Az elemzésben a forrásfogalmak az *iskola*, a *diák*, a *pedagógus*, a *nevelés* és az *oktatás* voltak, a *pedagógus* pedig mint célfogalom jelent meg. A forrásfogalmak vizsgálatával kiemeltem azokat a jellemzőket, amelyek a saját pedagógusidentitás meghatározását tették lehetővé. Ezután ugyanígy jártam el a tanítási gyakorlat végén felvett adatokkal, majd ezeket összehasonlítottam egymással. Az elemzés utolsó fázisában a hallgatók közötti különbségeket és hasonlóságokat próbáltam meg elemezni és a következtetéseket végső formába önteni.

Eredmények

Tanárjelölt 1

a gyakorlat eleje célfogalom	gondolattérkép	metaforák – forrás- fogalmak	az azonosítás alapja
pedagógus	folyamatos szakmai fejlődés – önreflexió – önismeret – társak véleménye – pszichológiai tudás	nevelés – tavasz	megújulás – kikel a palánta – gyümölcs – eredmény
	tudásmegosztás az IKT és a digitális kompetencia révén – hatékony tanulás eszköze	oktatás = tánc, ahol a pedagógus a koreográfus	aki a tanítás során módszereket használ meghatározott rendben, tervezetten
	a nemzet napszámosa – sok munka (anyagi elismerés hiánya)	diák = gyémánt, pedagógus = gyémántcsiszoló	kreativitás eredmény
	kommunikációs kompetencia	pedagógus = napszámos	sok munka – anyagi és erkölcsi elismerés hiánya
		iskola = úrhajó pedagógus = úrhajós	aki az ismeretlenbe, végtelenbe (tudás) viszi a diákokat

1. ábra: Tanárjelölt 1 nézetei a tanítási gyakorlat előtt

a gyakorlat vége célfogalom	gondolattérkép	metaforák – for- rásfogalmak	az azonosítás alapja
pedagógus	(rossz tankönyvek) a feladat a korrekció, tananyagfejlesztés	nevelés = dirigálás pedagógus = kar- mester	koordinál, irányít eredmény
	terhek (minősítés, adminisztráció, eszközhiány, túlterheltség KLIK által)	oktatás = rajzolás pedagógus = mű- vész (rajz)	alkotás tervezés
	tanórán kívüli programok, mint feladatok	pedagógus = ezer- mester	sokféle elvá- rás, feladat
	anyagi elismerés hiánya	iskola = kert pedagógus = kertész	gondoskodás
	folyamatos megújulás – ped.-i pszich.-i ismeretek		
	a diákok egyéniségéhez való alkalmazkodás – egyéni bánásmód – differenciálás		
	a tanár munkáját segítő szülők		
	oktatáskutatás		

2. ábra: Tanárjelölt 1 nézetei a tanítási gyakorlat után

A tanítási gyakorlat elején rajzolt gondolattérkép alapján elmondható, hogy a hallgató elsősorban az elvárások oldaláról közelítette meg önmagát mint pedagógust. Ezek a feladatok a folyamatos szakmai fejlődés, az önismeret fejlesztése, az önmagára vonatkozó pszichológiai tudás megszerzése, amelyhez társai visszajelzését is fel kívánja használni. Kiemelt szerepet játszott nála a digitális kompetencia fejlesztése, amelyet a diákokkal való tudásmegosztás, a kommunikáció eszközként értelmezett. A pedagógus mint a nemzet napszámosa került definiálásra, amely fogalomban a sok munka ellenpontja az anyagi elismertség hiánya. A metaforák elemzése alapján a hallgató egyértelműen a tanítás, az osztálytermi munka keresztmetszetében jelenítette meg a pedagógust, aki a diák számára ismeretlen világba kalauzol, előre megtervez, felépít, figyel a diákok egyéni igényire, és a folyamat végén eredményt kell, hogy elérjen

(gyémánt, gyümölcs). A metaforák elemzésénél is a pedagógus nehéz munkája került kiemelésre, amely sem anyagilag, sem erkölcsileg nem elismert.

A gyakorlat végén még mindig a feladatokra, elvárásokra került a hangsúly, ám azok sokkal részletesebben jelentek meg: a tananyagfejlesztés, a tanórán kívüli tevékenységek, az iskolai munka szervezésével kapcsolatos feladatok, sőt még a pedagógus munkájának az értékelése is megfogalmazásra került (minősítés). Szintén új elemként értelmezhető a pedagógus mint kutató megjelenítése. A kutatás egy problémára való legmagasabb szintű reflexióként definiálható. Változásként értelmezhető, hogy már megjelentek a szülők is, akik segítik a pedagógust a gyerekkel való közös munkában. A tanítás mint megtervezett, felépített tevékenység megmaradt, ugyanakkor az eredményorientáltság és a nehéz munka helyett inkább a pedagógus problémaérzékenysége és probléma-megoldása került előtérbe. Ez a tanárjelölt önbizalmának erősödését mutatja a gyakorlat végére. A pedagógus munkája során felmerülő nehézségeket inkább már lehetőségekként értelmezte a hallgató, ahol a saját kreativitása kapott szerepet.

A tanulmányom elején már utaltam a második mérőeszközként használt két kérdésre, hogy miben fejlődött a hallgató, és miben szeretne még fejlődni. A módszertani tudás, a szervezőkészség, a tehetséggondozás a kommunikáció, a tanóraszervezés és az egyéni bánásmód kerültek megjelölésre, fejlesztendő területként pedig a fegyelmezési problémák hatékonyabb megoldása. Ezek a válaszok is azt támasztják alá, hogy a szakmai gyakorlat lehetőséget adott a tanárjelölt számára, hogy differenciáltabban lásson egyes, a szakmával kapcsolatos területeket, illetve az elméleti tanulmányai során elsajátított, ugyanakkor a gyakorlatban megtapasztalt fogalmakat új aspektusokból szemlélje.

Tanárjelölt 2

a gyakorlat eleje célfogalom	gondolattérkép	metaforák –forrásfo- galmak	az azonosítás alapja
pedagógus	egy szervezet része a peda- gógus – iskola –tanári kar, ahol szabályok szerint zajlik az élet	nevelés – kertészkedés	a virág – eredmény
	adott fizikai kö- rülmények biz- tosítják munká- jának feltételeit (épület, termék, bútorok, eszkö- zök)	oktatás	eredmény = örömszerzés
		diák = palánta	megújulás, a környe- zethez való alkal- mazkodás készsége
		pedagógus = tá- panyagban dús talaj	a tudás birtokosa
		iskola = méhkas	szorgalmas dolgozó

3. ábra: Tanárjelölt 2 nézetei a tanítási gyakorlat előtt

a gyakorlat vége célfogalom	gondolattérkép	metaforák – for- rásfogalmak	az azonosítás alapja
pedagógus	egy szervezet is- kola – tanári kar része szabályo- zók, igazgató, mint irányító	nevelés – virág	kertészkedés = fejlesztés
			eredmény = örömszerzés
	a pedagógus fel- adatai: tanítás, nevelés, tanórán kívüli tevékeny- ségek	oktatás – időjárás	állandóan változik, a pedagógus alkalmazko- dóképessége
		diák – palánta	gondoskodás, fáradozás
		pedagógus – virág	alkalmazkodás
		iskola – méhkas – igazgató	szorgalmas, dolgoz

4. ábra: Tanárjelölt 2 nézetei a tanítási gyakorlat után

Ennél a tanárjelőlnél nagyon erősen jelent meg a szervezeti aspektus a tanítási gyakorlat elején, és ez erősödött is a tanítási gyakorlat végére. A hallgató még több szabályozót emelt be (NAT, Kerettanterv, Helyi tanterv) amelyek irányt mutatnak a pedagógusnak munkája végzésében. Új elem az igazgató mint a szervezet irányítójának hangsúlyos megjelenítése. Mind a tanítási gyakorlat elején, mind pedig a végén természeti motívumokat alkalmazott a hallgató a pedagógus definiálására. Ezek a motívumok főleg a kertészkedéssel álltak kapcsolatban. A gyakorlat végére egyértelműen nem a pedagógus munkájának az eredménye, hanem inkább annak folyamatszerűsége, a folyamatos alkalmazkodás került kiemelésre, vagyis a pedagógusnak a folyamatos változásokat figyelemmel kísérve és a diákok egyéni sajátosságait mérlegelve kell dolgoznia, szorgalmasan.

A tanárjelölt véleménye szerint elsősorban a módszertani, pedagógiai, pszichológiai tudás, a szervezés, a tehetséggondozás, a tanóraszervezés és a konfliktusmegoldás területén fejlődött a leginkább, fejlesztésre váró területeket nem jelölt meg.

Tanárjelölt 3

a gyakorlat eleje célfogalom	gondolattérkép	metaforák – forrásfogalmak	az azonosítás alapja
pedagógus	szervezet része szervezet feladatai – egységei – szabályozók	nevelés = vonat pedagógus = vonatvezető	- irányítás - egyik pontból a másikba való eljutás –dinamika
	feladatai vannak (szocializálás, oktat, művelődést segít tehetséggondozás, komp. fejlesztés)	diák = festmény pedagógus = művész	eredmény, alkotás
	együttműködik a szülőkkel	iskola = második otthon pedagógus = szülő pedagógus = túravezető	fejlesztés célorientáltság irányítás

5. ábra: Tanárjelölt 3 nézetei a tanítási gyakorlat előtt

a gyakorlat vége célfogalom	gondolattérkép	metaforák –forrásfogal- mak	az azonosítás alapja
pedagógus	feladatok – fej- lesztési területek, kompetenciák	nevelés = tudomány	magas szintű tu- dás
		pedagógus = tudós	
		tanítás = körforgás peda- gógus = körforgás irányí- tója	szakmai fejlődés újabb tudás birtó- kában
		diák = madárfióka pedagógus = szülő	fejlesztés de! lehetőségek biz- tosítása-kétséges az eredmény, több feltétel szükséges
		pedagógus = lámpás	energiát ad, de elfogy

6. ábra: Tanárjelölt 3 nézete a tanítási gyakorlat után

A gyakorlat elején és végén is a gondolattérképeket elemezve végig megma-
radt az iskolának mint szervezetnek a definiálása, de a gyakorlat végére annak
feladatai azon belül a pedagógus feladatai kerültek előtérbe. A metaforák elem-
zése során jól látható, hogy a gyakorlat elején a pedagógus mint a folyamatok
irányítója jelent meg, aki dinamikusan halad a célok felé, eredményeket szeret-
ne felmutatni. A gyakorlat végére bővült az irányítás szerepköre. Egyrészt verti-
kálisan a pedagógus mint a neveléstudomány művelője került meghatározásra,
aki magas szintű tudással rendelkezik, másrészt horizontálisan is, mert kibővül
szerepköre a szülői feladatokkal is. Megjelenik azonban a kétségek köre, vagy-
is a pedagógus nagyon sok lehetőséget biztosít a diáknak a fejlődésre, de nem
biztos, hogy mindezekkel együtt eléri a kitűzött céljait. Új motívumként jelent
meg a lámpás, amely nem a tudást jelenti, hanem a munkába fektetett energi-
át. A nagy dinamizmus kockázataként már ott van az energiaszint csökkenése,
azaz a kiégés veszélye.

A tanárjelölt a módszertani, a pedagógiai és pszichológiai tudás, a kommu-
nikáció, a tanóraszervezés, a konfliktusmegoldás és az IKT-eszközök tanórai
használata területén érezte, hogy a leginkább fejlődött, fejlesztendő területként
nevezte meg a tehetség gondozást.

Összegzés, következtetések

A longitudinális kutatás során három tanárjelölt nézeteit tártam fel metafora-
kérdésekkel és gondolattérképpel. Vizsgálatom fókuszában saját pedagógusi-
identitásuk, illetve annak változása állt. A kutatás elején megfogalmazott felve-

tésekkel kapcsolatban elmondható, hogy a vizsgált tanárjelöltek külső szakmai gyakorlata során jelentős fogalmi váltások következtek be ismeretrendszerükben saját pedagógusidentitásukra vonatkozóan. Eredményeim alapján elmondható, hogy a tanítási gyakorlat végére a pedagógusidentitás erősödött a tanárjelölteknél, a forrásfogalmakat egyértelműen a saját (pedagógus) szemszögükből definiálták.

A gondolatterképek elemzésekor az iskola szervezeti aspektusai kaptak hangsúlyt. Ezzel a vizsgálati módszerrel a három tanárjelöltnél a következő változásokat azonosítottam. Az első és második hallgatónál a fogalmak száma, más fogalmakhoz való kapcsolódásuknak száma és a fogalmak szintje nőtt, a második hallgatónál a fogalmak száma jelentősen nem változott, de a régiek helyett újak jelentek meg. Tartalmi vonatkozásban mind az első és második hallgatónál az iskola mint szervezet szélesebb kontextusban jelent meg, a harmadik esetében inkább az iskola feladatai kerültek kidomborításra. A gyakorlat elején inkább „általában” a pedagógus szemszögéből értelmezték az iskolát mint szervezetet, a gyakorlat végére már egyértelmű a saját nézőpont kiemelése, vagyis az „én mint pedagógus” hangsúlyozása.

A metaforakérdések elemzésekor a gyakorlat elején és végén erőteljesebben jelent meg a saját pedagógusidentitás és itt is egyértelmű változás volt kimutatható a gyakorlat végére. Az első tanárjelöltnél a pedagógussal szemben támasztott elvárások köre kibővült, sokkal részletesebb kifejtést kapott, másrészt magasabb szintű elvárás is megfogalmazásra került, a kutatás. A másik változás a tanárjelölt önbizalmának erősödése, ami azzal támasztható alá, hogy nem annyira nehézségként éli meg az elvárások teljesítését, hanem kihívásként, és amiben számíthat mások segítségére. A második tanárjelöltnél a változás abban ragadható meg, hogy a tanítási gyakorlat végére nem a tanítás és nevelés eredménye, ami a legfontosabb számára, hanem annak folyamatszerűsége és a folytonos változás, a változásokhoz való alkalmazkodás, ugyanakkor nagyon érdekes, hogy mindvégig a pedagógusidentitás alárendelt viszonyban maradt az iskola belső rendjével, amelyet az igazgató irányít. A harmadik tanárjelöltnél az egész egyéves gyakorlat alatt megmaradt az irányítás mint domináns pedagógustevékenység, a gyakorlat végére azonban mind vertikálisan, mind horizontálisan bővült az irányítás dimenziója: a tudóstanár, aki a magas szintű tudás birtokában irányít, ezzel burkoltan jövőbeli fejlődési céljaira is utalt a tanárjelölt, ugyanakkor a szülő-pedagógus, aki az otthon melegével támogat és fejleszt. A kritikus gondolkodás fejlődését véltem felfedezni abban, hogy a tanárjelölt tisztában van lehetőségeivel, és nem mindenható irányítóként definiálta magát, valamint, hogy az általa sugárzott erő és energia nem marad meg

örökké, vagyis szükséges a mentális és lelki feltöltődés a pedagógushivatás műveléséhez.

A harmadik tanárjelölt ellentétben az első kettővel egyéves tanítási gyakorlatot teljesített. A pedagógusidentitás komplexebb megközelítése, a kétségek, valamint a hivatás kockázatának megemlítése egyértelműen a hosszabb tanítási gyakorlat által nyújtott lehetőségek gazdagabb tárházát bizonyítja. A tanítási gyakorlat végén megfogalmazott kérdésekre, hogy miben fejlődtek, illetve miben szeretnének a jövőben fejlődni a leginkább, mind a három hallgató olyan területeket jelölt meg, amelyek egyértelműen a hétköznapi gyakorlat által generált tudáshoz járulnak hozzá. Kutatásunk eredményei egyértelműen a hosszabb tanítási gyakorlat szerepét támasztották alá a pedagógusképzés folyamatában, sőt mindezek alapján távlati fejlesztési lehetőségként az iskolai gyakorlatok kibővítését szorgalmazom. Vizsgálatom korlátjaként jelölném meg a minta elemszámát, de mivel kvalitatív kutatásról van szó nem egy, hanem két különböző módszer együttes használatával kívántam biztosítani minél több információ begyűjtését a vizsgált témával kapcsolatban. A kutatás további perspektíváját jelentheti a vizsgálatok folytatása, hiszen az osztott tanárképzés kifutóban van, és egyre több hallgatót lehet bevonni az osztatlan képzésből. A másik nagyon izgalmas szempont lehet a mentortanár, vagy szakvezető tanár hatásának vizsgálata a tanárjelöltek nézeteire.

Felhasznált irodalom:

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek, Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Bikics Gabriella (2007): Lehrer(aus)bildung in Deutschland und in Ungarn. In: Óhidy Andrea Terhart, E., Zsolnay József (Hg.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und in Ungarn*. 115–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruner, S. J. (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Caravita, S. – Halldén, O. (1994): Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*. 4/1. 89–111.
- Carey, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Carey, S. (1986): Cognitive science and science education, *American Psychologist*, 41. 1123–1130.
- Chi, M. T. H. – Slotta, J. D. – de Leeuw, N. (1994): From things to processes: theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4/1. 27–43.

- DiSessa, A. (1993): Towards an epistemology of physics, *Cognition and Instruction*, 10. sz, 105–225.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 23–43.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. 46–120. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Letöltés dátuma: 2018. március 21, forrás: www.nefmi.gov.hu/euro-pai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/memorandum-tanulas
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Fónagy Iván (2000): *A költői nyelvről*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Glaserfeld, E. (1996): Aspects of Radical Constructivism. In: Parkman M. (szerk.), *Construcciones de la experiencia humana*. 191–208. Barcelona, Spain: Gedisa Editorial.
- Golnhofer Erzsébet – M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 305–310.
- Halldén, O. (1999): Conceptual change and contextualization. In: Schnotz, W. – Vosniadou, S. – Carretero, M. (szerk.): *New perspectives in conceptual change*. 54–65. Oxford: Pergamon Elsevier Science.
- Herbert, S. A. (1982): *Korlátozott racionalitás*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Kálmán Orsolya (2013): Pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei-hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Eger: Líceum Kiadó.
- Kiefer Ferenc (2000): *Jelentéelmélet*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Kiss Edina és Tóth Zoltán (2002): Fogalmi térképek a kémia tanításában. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Szemelvények a 40 éves Kémia Szak módszertani Részleg legújabb kutatásaiból*. Oktatási segédanyag, 63–69. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Kotschy Beáta (1985): A tanítási tervektől való eltérés okainak vizsgálata. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. 56–61. Veszprém: OOK.
- Köcséné Szabó Ildikó (2004): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2004, 2. 45–54.

- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. 121–155. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kövecses Zoltán (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben, In: Pléh Csaba és Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Markham, K. M. – Mintzes, J. J. – Jones, M. G. (1994): The concept map as a research and evaluation tool: Further evidence of validity, *Journal of Research in Science Teaching*, **31.**, 91–101.
- Mérő László (1994): Észjárások. A racionális gondolkodás korlátai és a mesterséges intelligencia. Budapest: Akadémiai Kiadó – Optimum, Typotex.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*, Budapest: Osiris Kiadó.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István. (2003). Nevelési nézetek kutatása, Iskolakultúra. *Iskolakultúra*, 5. sz. 69–75.
- Nahalka István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.) (2006): *Hatékony tanulás A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 9–19. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Novak, J. D. – Gowin, D. B. – Johanda, G. T. (1983): The use of concept mapping and knowledge vee mapping with high school science students. *Science Education*, **5.** 625–645.
- Piaget, J. (1929): *The child's conceptions of the world*. Harcourt. New York: Brace and Company.
- Pintrich, P. R. (1999): Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. In: Schnotz, W. – Vosniadou, S. – Carretero, M. (szerk.): *New perspectives in conceptual change*. 33–50. Oxford: Pergamon Elsevier Science.
- Pintrich, P. R. – Marx, R. W. – Boyle, R. A. (1993): Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, **6.** 167–199.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2004, **2.** 27–44.

- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. 177–243. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Schoultz, J.– Sajlő, R. – Wyndhamn, J. (1997): Heavenly talk: A discursive approach to conceptual knowledge and conceptual change in children's understanding of elementary astronomy. Paper presented in the symposium „*The relationships between the conceptual change and learning*”. 82–90. 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece.
- Spada, H. (1994): Conceptual change or multiple representations? *Learning and Instruction*. 4. 113–116.
- Szabó Zoltán (1996): Fogalomkép és rendezett fa. *Magyar Pedagógia*, 96. 2. sz., 195–204.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok, A pedagógusképzés megújítása, alapozó tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Stewart, J. (1980): Technique for assessing and representing information in cognitive structure. *Science Education*, 2. 223–235.
- Tókos Katalin (2007): Beszélgetések tanár szakos hallgatókkal önismeretről, önismeret-fejlesztésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 7–8. sz. 45–55.
- Vámos Ágnes (2001): Iskolai értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vosniadou, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*. 4. 1. sz. 45–69.

Zagyváné Szűcs Ida

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányok az oktatás és a nevelés más területeiről

Másságsztereotípiák megjelenése a tankönyvekben

Gulya Nikoletta

A tanulási-tanítási folyamat fontos részét képezik a tankönyvek mint a tantárgy tananyagtartalmának megtestesítői. Napjainkban még mindig meghatározó szerepük van a tananyag átadásában, olyan eszközök, amelyekkel a tanulók nap mint nap találkoznak, így hatékonyan képesek eljuttatni a bennük foglalt tudást és értékeket. Habár elsődleges céljuk a tantárgyspecifikus készség kialakítása és a tananyagtartalom átadása, a rejtett tanterv részeként hatékonyan képesek közvetíteni a társadalom értékrendjét, világnézetét, normáit. Ezáltal indirekt módon járulhatnak hozzá a tanulók sztereotípiáinak megerősödéséhez, vagy akár átformálódásához, a társadalmi egyenlőtlenségek újraértelmezéséhez, csökkentéséhez.

A tanulmány célja egyrészt az volt, hogy összefoglalja a magyarországi tankönyvelemzésekben született másságsztereotípiák tankönyvi megjelenésével foglalkozó tanulmányok eredményeit, másrészt elemezze ezek pedagógiai vonatkozásait.

A másságsztereotípiák feltárása 4 különböző kisebbségi csoportra fókuszált: az Európán kívüli népek megjelenítésére a 17–18. századi nagyszombati kalendáriumokban és egy, a 18–19. században Magyarországon népszerű természetismeret-tankönyvben, illetve a roma népcsoport, a fogyatékkal élő emberek és a nemi különbségek reprezentációjára a 20., illetve a 21. századi tankönyvekben.

Az eredmények rávilágítanak arra, hogy ezek az időkben és térben elkülönülő, egymástól lényegesen eltérő csoportok a többségi társadalom által hasonló sztereotíp bélyegekkel vannak felruházva. Alsóbbrendűnek, furcsának, tudatlannak, tehetetlennek, sok esetben a társadalom számára haszontalannak, vagy veszélyesnek tekintik őket. Ezt jól tükrözi a tankönyvek tananyagtartalmaiban való megjelenésük, illetve az is, hogy sok esetben nincsenek jelen a tankönyvekben.

Az oktatás-nevelés folyamatában ezért hangsúlyt kell helyezni az önismeret fejlesztésére, lehetőséget kell teremteni a tanulók előítéleteinek, sztereotípiáinak átkonstruálására, illetve a társadalmi sokszínűséget felismerő, értékelő magatartás kialakítására felelősségteljes, mélyebb emberi megismerés által. Különös figyelmet kell fordítanunk a tankönyvek tananyagtartalmaira,

hogy azok tartalmukon és szerkezetükön keresztül elősegítsék az előbb említett célok megvalósítását. Végül pedig fontos lenne a meglévő sztereotip tankönyvi tananyagtartalmak tanórákon történő kritikus elemzése.

Kulcsszavak: tankönyvek, tananyagtartalom, előítélet, tanulói attitűd

A tankönyvek szerepe az oktatásban

A tankönyveknek az elmúlt másfél évszázadban az európai kultúrában kitüntetett szerepük volt (Kaposi, 2012). A tanulási-tanítási folyamatban napjainkban is meghatározó szereppel bírnak, mint az oktatáspolitikai által előírt közvetítendő tudás és értékek hordozói. A tankönyv olyan taneszköz, amelynek hatása széleskörű. Feladata a képességfejlesztés, a tudományos, korrekt ismeretek, értékek és kultúra átadása a szemléletformálás (Bozsik, 2015). Az UNESCO 1989-ben tankönyvi tartalmakkal kapcsolatosan megfogalmazott alapelvei között szerepel, hogy a tankönyvi tartalom legyen következetes, multiperspektívus, előítélet-mentes és ösztönözze a diákokat magasabb gondolati műveletek elvégzésére (Bozsik, 2015).

A tankönyvek az intézményesített ismeretátadás sajátos formáján alapulnak (Dowling, 1996). Olyan társadalmi konstrukciók, amelyek a szelekció hagyományán alapulva egy egyszerűsített világképen keresztül nyújtanak ismereteket a tanulóknak és segítik őket abban, hogy beilleszkedjenek a kulturális és társadalmi-gazdasági életbe, elsajátítva a társadalom rendjét és hierarchia-dominancia viszonyait (Crawford 2004). Tehát az ismeretátadás mellett a rejtett tantervi tananyag közvetítői: képet adnak a világról, a társadalomról. Ez a leegyszerűsített világszemlélet azonban veszélyeket rejlhet magában, hiszen az olvasó a képzeletében akaratlanul is azonosulhat ezzel úgy, hogy a tanuló a reális világ felépítéséről a tankönyv által közvetített, szimplifikált világkép segítségével formálja nézeteit. Mivel ez egy torzított kép, félrevezetheti a tanulót abban az értelemben, hogy a tankönyvben kevésbé hangsúlyosan megjelenő társadalmi csoportokat a valós életben se érezze fontosnak. A kisebbségi csoportoknak a tankönyvekben történő alsóbbrendű megjelenési (vagy meg nem jelenési) formái gátolják a „minden embernek kijáró tisztelet” eszméjének kialakulását (Commeyras – Alverman, 1996). Stray (1994) szerint a tankönyvek a szocializáció eszközeiként egy olyan hivatalosan is elfogadott társadalmi fel fogást közvetítenek, amely meghatározza a tanulók világszemléletét.

A tankönyvek megteremtik a maguk valóságát egy „meghatározhatatlan teljességről” (Agamben, 2005) és ezt a részfelfogást közvetítik a tanulók felé. Ez a valóságkép meghatározza a tanulók világról alkotott képét, formálhatja

nézeteiket, erősítheti, vagy akár ki is olthatja meglévő előítéleteiket, vagy akár újabb sztereotípiákat is kialakíthat. Így fontos cél lehet a tankönyvi tartalmat megalkotók szemszögéből, hogy a tankönyvi, leegyszerűsített valóság a lehető legteljesebb mértékben tükrözze a világunk teljes valóságát. A könyvek tartalmának azért is van fontos szerepe a nevelés-oktatás folyamatban, mert, ahogy Balog Zoltán 2015-ben megfogalmazta: „A Nemzeti alaptanterv, a kerettanterv leírja, hogy mit szeretnénk, végül is az számít igazán, hogy mi van, mi lesz, a tankönyvekben” (Balog, 2015. 7–8).

Másság, normalitás

Az énkonstrukció folyamatában kiemelkedő szerepe van az azonosság és különbözőség elkülönítésének. E folyamat során alakul ki a „Másság” képe, amely a másiktól való elkülönülés során a félelmek és az elutasított értékek a másokra történő kivetítésének segítségével azonosítja önmagát (Hernádi, 2014). A társadalom domináns csoportja a „másikat” mindig egy saját maga által felállított normához viszonyítja, amelynek értékei, céljai és tapasztalatai a társadalom számára megkérdőjelezhetetlenek. Az ettől való eltérést kiközösíti, elidegeníti, vagy láthatatlanná teszi (Young, 1990). A hatalmat gyakorló társadalmi csoport által létrehozott „normális” kategória a népesség jelentős részét olyan pozícióba kényszeríti, amelyben nem részei az értékekkel rendelkező társadalmi normáknak és nem teljes egyenjogú tagjai a társadalomnak (Hernádi, 2014). Ezek a társadalmi csoportok a mindennapjaikban élhetik meg az ontológiai elismerés hiányát, mint „alkalmatlanok”, „nemkívánatosak” (Baumann, 2004). A „másság” tehát mindig normákon keresztül megalkotott fogalom, hiszen az emberi érték szoros kapcsolatban áll a képességekkel, az önérvényesítéssel, a kompetenciákkal, míg az ettől eltérő lét abnormális, torz, csökkent értékű (Hernádi, 2014).

Másságsztereotípiák az ókortól napjainkig

Európán kívüli népek

A mássággal kapcsolatos sztereotípiáknak a történelem során különböző megjelenési formái voltak. Már ókori, illetve középkori szerzők műveiben találkozhatunk a „határon kívüli” barbár népek leírásával, illetve ezek szörnyszerű ábrázolásával. A 17–18. század természettudományos tankönyveinek, kalendáriumainak szövege és ábrázolásmódja részben ezt átvéve, részben újabb információkra támaszkodva szembeállította egymással az európai (elsősorban

nyugat-európai) népeket és az Európán kívüli többieket (Kristóf, 2016). Ez a kulturális sztereotípiája a régi európai olvasmánykultúrában jól követhető. Az Európán kívüli népekről közölt információk, amelyek forrásai sok esetben az utazók, misszionáriusok elbeszéléseiből származó felfedezés és hódítástörténeti beszámolókból voltak egy összetett európai-keresztény szűrőn keresztül értelmeződtek. Ezek a leírások egészben, vagy részleteiket átvéve publikációként jelentek meg a kor kalendáriumában (nagyyszombati kalendáriumok), geográfiaiban, illetve a természettudományos tankönyvekben és jelentős hatással bírtak az akkori olvasóközönség szemléletmódjára (Sz. Kristóf, 2015).

A korai (16–17. századi) leírások nagy része az őslakos népeket a keresztény hit ördögével, illetve különböző démonokkal hozza kapcsolatba. Ezeket a demonizáló leírásokat a régi magyarországi tudásközpontoknak könyvtáraiban, kalendáriumában, geográfiaiban lehet nyomon követni (Sz. Kristóf, 2015). Mivel ezek a kiadványok az adott korban tudományos jellegű munkákat is tartalmaztak, és tudós emberek által olvasottak voltak, nagyban befolyásolták ennek a társadalmi rétegnek a szemléletmódját is.

A leírások másik sajátossága az Európán kívüli népek „írástudatlanságával” kapcsolatos. Az európai leírók a különböző őslakos népeket ezen hiányosságuk folytán távolították el maguktól, különbözőnek, sőt alacsonyabb rendűnek bélyegezték (Sz. Kristóf, 2016). Ez a kulturális-társadalmi hierarchia, mely szerint a (nyugat-)európai társadalmak képviselik a fejlett társadalmakat, az ezen kívüli népeknek társadalmi pedig fejletlen, később továbbörökítődt a természettudományos tankönyvekbe, sőt a mai napig is tartalmazzák a földrajztankönyvek a fejlett, illetve fejlődő országok kifejezést, ahol a gazdasági fejlettséget és a társadalmi fejlettséget megfigyelik egymásnak.

A 18. századi jezsuita kalendáriumok *synopsisszövegei* szintén tartalmaztak ókori-középkori eredetű mássággal kapcsolatos sztereotip leírásokat. Amerikát a barbár lakosok barbár földjeként írják le, bináris oppozíciókkal szemléltetve az európai illetve az amerikai kulturális, társadalmi és vallási különbségeket. Ezekből a leírásokból nem hiányzik az elfogultság, előítéletesség (Sz. Kristóf, 2015). A kalendáriumok összehasonlító elemzései az amerikai őslakosokat törvény nélküli népeknek, embertelen életmódot folytató, barlangokban élő, gyűjtögető, vadászó emberevő személyeknek titulálják, akik állatok módjára élnek, sokszor semmilyen vallásuk nincs, jósokra hallgatnak a „bolondságig” (St. Kristóf, 2015).

A társadalom meghatározó, uralkodó csoportjaitól való eltérések sztereotip megjelenítése az ókorban gyökerezik. Arisztotelész, idősebb Plinius, Aelinaus, Solinus írásaiban a határterületek népeit barbárokként jellemzik, amelyet a 16–17. századi kalendáriumok *dissertationainak* és *synopsisainak* írói átvettek és

kiegészítettek az akkori utazók, misszionáriusok tollából származó előítéletes leírásokkal (Sz. Kristóf, 2016). Hasonló leírásokon alapul Georg Christian Raff 18. században íródott *Naturgeschichte* című természettudományos tankönyve is, amelynek három magyar fordítása is elkészült, és meghatározó jelleggel bírt a 19. századi természettudományos oktatásban. A tankönyvnek kiemelkedő jelentősége volt az Európán kívüli népek bemutatásában, nemcsak textuális, de vizuális szempontból is, ugyanis 15 oldalnyi illusztrációt tartalmazott ebben a témában. Az egyes oldalakon több kép is elhelyezkedik, az ábrázolásmódok egy sajátos társadalmihierarchia-felfogást tükröznek. A különböző földrészek lakosainak sajátos vizuális megjelenítési formái a másság, a különbözőség szemléltetését szolgálják (Sz. Kristóf, 2013). Egy jellegzetesen Nyugat-Európa-centrikus felfogásmódot tükröznek, fejletlen és fejlett társadalmakra tagolva világunkat. A saját belső körtől való eltávolítás érdekében a vizuális illetve a textuális megjelenítés különböző stratégiákat alkalmaz arra, hogy létrejöjjön egy látható „ők” és az ettől nagyban különböző látható „mi” (Sz. Kristóf, 2013). Ennek érdekében egyszerűsíti és egységesíti a Nyugat-Európán kívüli népeket, sztereotípiákat alkalmaz rájuk, amely sokszor valamilyen tevékenységi formához köthető, illetve gyakran helyezi őket a természetbe, mint rájuk jellemző elmaradott közegbe, szegényes hajlékkal és állatokkal övezve. A képek egyfajta társadalmi fejlődési sorrendet is mutatnak (Sz. Kristóf, 2013). A fejlettség alacsony szintjén áll a félmeztelen, fára mászó kelet-indiai ember, illetve a tevén lovagló fekete bőrű afrikai karakter. Ők a *gyűjtögető, állattartó társadalmakat* szimbolizálják. Az észak-amerikai indián nő, aki egy kosár halat visz, illetve a rénszarvastartó lappok a következő fejlettségi szintet képviselik, azaz az állattartó-vadászó társadalmat. A kínai ember – díszes kabátjában és pagodájával – a „*félig fejlett*” *társadalmakat* reprezentálja. A *társadalmi fejlettség csúcsán álló társadalom* jellemzőit számos képen jeleníti meg a szerző: selyemhernyó-etetés, bálnavadászat, cukornádültetvény, hajók, pavilon, nyugat-európai típusú házak, fegyverek. A kontraszt leginkább a hottentotta családot és a nyugat-európai családot bemutató képek között van. Előbbiek félmeztelenül, kezdetleges eszközökkel, szegényes kunyhó előtt állnak, mögöttük fegyverrel felszerelt európaiak vadásznak. A nyugat-európai közeg nyugodt, a ház szép, az emberek a nyugat-európai normáknak megfelelő ruhát viselnek.

Ez a felfogásmód az oktatás egy ma is jelenlevő problémájára mutat. A tanulók kritikai gondolkodására negatív módon hat a tanár tudásának, illetve a tankönyvek tananyagtartalmait által közvetített információknak, szemléletmódnak feltétel nélküli elfogadása. A „mit kell gondolni” és „mit nem várhatunk” problémakör a tanítás folyamata, illetve a tananyagtartalmak vizsgálata során is felvetül – egészen a 16–17. századtól kezdődően. Az Európán kívüli népcso-

portoktól indulva ez a „sztereotípiaszál” elvezet a mai társadalom hátrányos helyzetű csoportjait alkotó emberekhez. Arra a kérdésre, hogy „Mi várható a távoli „másiktól” és mi nem?”, napjaink tankönyveiben is explicit vagy implicit módon megtalálhatjuk a választ.

Romák/cigányok

A romák az egyik legtöbb negatív sztereotípiával megbélyegzett társadalmi csoport. A romákkal kapcsolatos tankönyvelemzések arra mutatnak rá, hogy a jelenlegi tankönyvek romareprezentációi nem sokat segítenek a társadalmi csoport pozitív megítélésében (Bozsik, 2015). A romák megjelenését a hazai tankönyvekben számos kutatócsoport vizsgálta az elmúlt évtizedben.

Számos romákkal kapcsolatos sztereotípiára, illetve ezek erősítésére mutat rá Terestyéni 2004-ben végzett tankönyvelemző kutatása. Terestyéni az akkori közoktatásban fellelhető történelem-, illetve társadalomismeret-tankönyvekben vizsgálta a romákkal kapcsolatos tartalmakat. A tankönyvekben fellelhető a romák megállíthatatlannak tűnő társadalmi lecsúszása, amely veszélyt jelent az egész társadalomra (Terestyéni, 2004). Ez a közlésmód egyfajta fenyegetést sugallhat a tanulónak, amely a romákkal kapcsolatos ilyen jellegű előítéleteket erősítheti. Ugyancsak romákkal kapcsolatos fenyegető sztereotípiát a roma népesség túlszorodásával kapcsolatos közkeletű előítéletes hiedelem. A vizsgált tankönyvek szövegei tartalmaznak olyan szövegrészeket, amelyek ezt a hiedelmet alátámasztják és általánosítják (Terestyéni, 2004). A népességszám-növekedést egy másik kontextusban is említik a tankönyvek. Hangsúlyozzák, hogy a roma népesség aránya a 19. század óta olyan mértékben nő, hogy a mindenkorai politikai vezetésnek és a pártoknak figyelmet kell rájuk fordítani. Ez pedig azt sugallhatja, hogy ha nem lennének ennyien, akár figyelmen kívül is lehetne őket hagyni (Terestyéni, 2004).

Szintén jellemző a roma népességről alkotott szövegrészek helyére, hogy olyan fejezetekben fordulnak elő, amelyek „a civilizáció belső arányainak megbomlásáról”, deviáns jelenségekről, kábítószeresről, bűnözésről, prostitúcióról, slumosodásról, gettósodásról szólnak, ezzel még inkább erősíthetik a kedvezőtlen asszociációkat (Terestyéni, 2004).

A sztereotípiák sorát az általánosító, lefokozó, erősen előítéletes kijelentések zárják, miszerint a romák csoportját sokkal nagyobb mértékben jellemzi a munkanélküliség és a deviáns magatartás, mint a többségi társadalmat (fehér felsőbbrendűség), illetve, hogy a romáknak nem érdemes segítséget nyújtani, mert nem képesek ezt a segítséget kamatoztatni, javukra fordítani (Terestyéni, 2004).

Sajátos párhuzam vonható az előző fejezetben tárgyalt utazási beszámolók alapján készült, Raff természetismeret-tankönyvében látható ábrák vizuális ábrázolásstratégiájával. Az egyik tankönyvi képen háromgyerekes roma pár látható. A beállítás jellege, a kép hangulata leginkább a régi útleírásokban szereplő Európán kívüli bennszülött népeinek megjelenítésére hasonlít, amely egyfajta „gyarmatosító tekintet” szemszögéből mutatja a képen levő családot (Terestyéni, 2004). Csepeli (2001) szerint „A gyarmatosító tekintet a többség tekintete, mely alaposan megrostálja a vizualizált kisebbségi kategóriát [...]. A gyarmatosító tekintet alanyának tudatában fel sem merül a feltételezés, miszerint az általa megjelenített kisebbségi kategóriához tartozó emberi lények ugyanolyan személyek, mint saját maga. A tekintet által implikált viszony eleve aszimmetrikus. A másik mint kiszolgáltatott, önálló akarától megfosztott, tárgyi létre kárhozottatott lény jelenik meg, egy rendben az állatokkal, robotokkal” (Csepeli 2001, 4.). Ez a megjelenítés párhuzamba állítható az Európán kívüli népek naturalisztikus ábrázolásával, illetve a nyugat-európai (jelen esetben a többségi társadalmi) fennsőbbrendűség hangsúlyozásával.

A tankönyvi szövegekben viszonylag gyakran fordulnak elő a romákkal kapcsolatosan múlt- és jelenbeli negatív jelenségek (életmódbeli konfliktusok a többségi környezettel, a normák elutasítása, bűnözés, előnytelen társadalmi helyzet, az erőfeszítés és alkalmazkodókészség hiánya), sőt a találatok számát tekintve a negatív jellemzők többségben vannak a pozitívumokkal szemben (Terestyéni, 2004).

Terestyéni elemzéséből megállapítható, hogy a 21. század elején használt tankönyvek nem sokat tettek az előítéletes gondolkodásmód megváltoztatásáért, sőt óvatlan megfogalmazásokkal, negatív tartalmú asszociációk és következtetések (nem feltétlenül szándékos) megjelentetésével, inkább elősegítették, semmint gyengítették az előítéletes gondolkodást.

A MONITOR 2014-es kutatása, amely Terestyéni 2004-es tankönyvelemzésének vizsgálati kategóriái alapján készített elemzést a következő adatokat mutatta. Az általuk vizsgált 53 tankönyvből 30 tartalmazott romákkal kapcsolatos ismereteket közlő szövegrészeket. A vizsgált szövegrészek közül 6 mondható pozitívnak, 7 semlegesnek/tényközlőnek, a maradék 17 pedig negatív színben tüntette fel a cigányságot. A többi 23 könyvben nem találtak semmiféle utalást a romákra (MONITOR, 2014). Rosenberg (1979) meghatározása szerint egy személy önmagáról alkotott képének kialakulására már fiatal korban is nagy hatással van, hogy környezetében milyen hatásokkal, visszajelzésekkel találkozik, illetve, hogy ezeket hogyan képes értelmezni. Az, hogy a roma emberek nem jelennek meg a tankönyvek hasábjain, az az elnyomás, az erőszakos asszimiláció eszköze; a roma gyerekek nem találkoznak vállalha-

tó énképpel az iskolában (MONITOR, 2014). A kutatás eredményei a Terestyéni-féle elemzéshez képest pozitív tendenciát mutatnak. A romák tankönyvi megjelenése számszerűen növekedett, és a róluk közölt adatok is pontosodtak. Ám az elemzők úgy látják, hogy a megjelenés száma és minősége még mindig nagyon alacsony, így nem tudja elősegíteni a romákról alkotott előítéletes gondolkodás leépítését.

Binder és Pálos (2016) kerettanterv- és tankönyvelemzésének konklúziója az, hogy a romák még mindig jellegzetesen alulreprezentáltak a tankönyvekben. A roma kultúra a tankönyvek hasábjain erősen elkülönül a nemzeti kultúrától és identitástól (Binder és Pálos, 2016) így a „mi” és „ők” elkülönülést szolgálja, és negatívan hat a társadalmi integráció feltételeinek megteremtésére. Napjaink tankönyveiben jellemző az elkövetők narratívája a romák/cigányok jellemzése szempontjából (Bogdán, 2014), amely erősen sztereotip hatású az egész kisebbségi csoportra nézve. Szintén sokszor megjelenik a romákkal/cigányokkal szembeni fehér felsőbbrendűség, a romákat/cigányokat a társadalmi hierarchia alsó szintjére helyezve. A tankönyvek elemzésénél az is kiderült, hogy a romákhoz köthető tartalmak jelentős részben tartalmaznak szakmailag téves adatokat, következtetéseket.

Gender

Hazánkban 20. század végétől van jelen a tankönyvek genderszempontrú elemzése. Czachesz, Lesznyák és Molnár 1996-ban a Nat által 10. évfolyamra előírt kötelező olvasmányok és magyar irodalomtankönyvek szövegeit abból a szempontból vizsgálta, hogy azokban hogyan jelennek meg férfiak és a nők. Az elemzés kimutatta, hogy a szövegekben a férfi szereplők száma sokkal magasabb. Amíg a férfiakat aktív, tevékeny, pozitív lényként mutatják be, addig a nők sokszor passzívak és negatívak. Általában alárendelt viszonyban vannak a férfakkal, kiszolgálják őket, várnak rájuk. Az olvasókönyvek képein és szövegeiben is alulreprezentáltak a nők. Érdekes, hogy az „én”-kép szerű, azaz egyes szám első személyben íródott olvasmányok mellett általában fiú képe szerepel (kivéve egyetlen esetben, de itt is a megszólítás csak a fiúknak szól). A foglalkozásokkal kapcsolatos sztereotípiák is jól tükröződnek a tankönyvekben. A női foglalkozások általában helyhez kötöttek, csekély értelmi képesség szükségeltetik hozzájuk, és a kiszolgálásról szólnak (Czachesz, Lesznyák és Molnár, 1996). A férfiak munkája izgalmasabb és általában irányító szerepet töltenek be. A tankönyvek szövegeiben megjelenik az az irreális ábrázolás is, hogy a nőknek vagy csak munkahelye van, vagy csak otthon a háztartásban dolgoznak. A valóság teljesen más, a nők általában kettős leterheltséggel küzdenek. A

tankönyvek férfi-, illetve nőképe a tradicionális nemiszerep-felfogást tükrözi, a férfiak segítenek a nőkön, és kioktatják őket, a nők pedig segítségre szorulnak és gondoskodnak. A tulajdonságok tekintetében megállapítható, hogy a férfiak általában okosak és erősek, a nők tudatlanok és gyengék (Czachesz, Lesznyák és Molnár, 1996). A három szerző egy ötödik osztályos matematika-tankönyvet is elemzett. Abban is hasonló nemi sztereotípiákat találtak. A feladatokban például az összehasonlítások esetében mindig a fiúknál van a nagyobb érték, illetve a szöveges feladatok eredményeiben is a fiúknak jut több, általában valamilyen finomságból. A nemi szerepek torzulását erősíti az a tény is, hogy a feladatokban a fiúk a sakkversenyzők, kockatorony-építők, illetve a jó eredmény kikiáltói, és általában kioktatják a passzív, butuska kislányokat, akik sokszor elhibázzák a feladatok megoldását.

Dálnokiné Pécsi Klára (2001) a 6–10 éves gyermekeknek szánt könyvekben vizsgálta a családon belüli nemi szerepeket. Elemzése során a hagyományos nemi szerepekkel találkozik, amelyben a nők alárendelt szerepe dominál. Hasonló eredményt mutat Ligeti Csákné (2001) vizsgálata is. Elemzése szerint a vizsgált könyvek rajzain a szülők hagyományos szerepei jelennek meg. Ezt azonban a szerző nem tartja problematikusnak.

Thun Éva (2001) nemisztereotípia-elemzése is a hagyományos nemi szerepek megjelenését taglalja. Felveti azt a problémát, hogy a társadalmi nemek munka világában betöltött szerepei is a tradicionális nemi sztereotípiákat mutatják, azaz a nőket általában a személyes szférában, a konvencionális női foglalkozások körében ábrázolja – így ezek a szerepek és viselkedésformák kétségbevonhatatlanok.

Kereszty Orsolya (2004) a magyar anyanyelvi tankönyvekben vizsgálta meg a nemi szerepek megjelenésének sajátosságait. Az elemzés eredménye rámutatott, hogy a nők alulreprezentáltak, és sokkal egységibben ábrázolódnak, mint a férfiak. Kereszty elemzésében is megjelenik az a sajátosság, ami Czachesz, Lesznyák és Molnár vizsgálatában is megjelent, miszerint azokban az olvasmányokban, ahol nem volt meghatározva a szereplő neme, az illusztrációkon kizárólagosan fiúk voltak láthatóak. A foglalkozások tekintetében is jelen van a sztereotip szemléletmód, amely a nőket minden esetben otthon ábrázolja házimunka végzése közben. Ez a valóságtól eltérő, irreális ábrázolás azt sugallja, hogy a nőknek a hagyományos szerepkörben kellene maradniuk, alárendelt, magukat eltartani nem képes kiszolgáló feladatokat végző személyek.

Kegyesné Szekeres Erika (2009), aki a magyar mint idegen nyelv tankönyveket vette vizsgálat alá, fő kutatási felvetésként a társadalmi nemek reprezentációját jelölte meg. A vizsgálat megállapította, hogy a tankönyvek nagy részében a nők alulreprezentáltak. Egyes tankönyvekben megfigyelhető a nők

személytelensége, azaz, hogy őket csak nőként emlegetik a szövegek és nem szólítják őket a saját nevükön – esetleg asszonynevükön. A beszédaktusok elemzése azt mutatja, hogy a férfiak inkább kérdeznek, a nők válaszolnak, sőt általában buta nőként válaszolgatnak az eldöntendő kérdésekre a kérdések tartalmát ismételve (Kegyesné, 2009).

Fogyatékosággal élő emberek

A fogyatékosággal kapcsolatos tananyagtartalmak vizsgálata még viszonylag ritka Magyarországon. Gulya 2018-ban vizsgálta a fogyatékosággal élő emberek reprezentációját érintően az EKE-OFI erkölcsstan-, természetismeret-, biológia-, illetve a Pedellus Kiadó informatika-tankönyveit, amelyek az általános iskola felső tagozatának íródtak. A tankönyvek kiválasztása tudatos volt, ugyanis a jelenleg hatályos Nat ezen tantárgyak esetében tartalmaz fogyatékosággal kapcsolatos tananyagtartalmat. A tankönyvek fogyatékosággal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálata kimutatta, hogy a vizsgált tankönyvek egy tantárgy (erkölcsstan) esetében tartalmaznak konkrét, szöveges tananyagtartalmat, 3 tantárgy (biológia, természetismeret, technika és életvitel) esetében találtunk néhány képet vagy mondatot, amely fogyatékoságra utal, informatika tantárgyból pedig semmilyen fogyatékosággal kapcsolatos tananyagtartalom nem volt fellelhető. Tehát a fogyatékosággal élő emberek rendkívül alul-reprezentáltak a tankönyvekben.

A tankönyvekben található képek elemzésének eredménye általánosságban azt mutatja, hogy a fogyatékosággal élő emberek ábrázolása hiányzik, vagy csak nagyon kis mértékben van jelen. Az előítélet legrégibb és legalapvetőbb formája a tananyagokban egy csoport teljes, vagy részleges kizárása (Sadker, n. d.). Az, hogy a tankönyvek nagy részének képein nem találunk fogyatékosággal élő személyt, jól mutatja a fogyatékosággal élő személyek társadalomban betöltött szerepét, illetve társadalmi helyzetét.

A fogyatékosággal élő emberek többnyire egyedül vagy velük azonos fogyatékosággal élő embertársaikkal vannak ábrázolva. Többségi emberek társaságában általában segítőkkel láthatók, illetve egy képen találunk olyan ábrázolást, amely egy fogyatékosággal élő gyermek és többségi társa barátságát reprezentálja. Nem találunk azonban olyan képeket, amelyek a fogyatékosággal élő embert családja vagy barátai között, a társadalom tevékeny, egyenjogú tagjaként mutatná be.

A fogyatékosággal élő emberek a képeken általában passzív vagy semleges szerepben jelennek meg. Sokszor hétköznapi helyzetekben ábrázolódnak, de soha nem az életkoruknak megfelelő többségi kortársaikkal együtt aktívan részt

vevő szereplőként, hanem sok esetben függő személyekként, akik segítségre szorulnak.

A vizsgált tankönyvek tananyagtartalmában is nagyon kis mértékben jelenik meg a fogyatékoság témája. Kivételt képez az 5. osztályos erkölcs tankönyv, amelyben egy teljes lecke dolgozza fel a fogyatékosággal élő személyek témáját. Ez a lecke azonban elsősorban a másságra, a különbségekre koncentrál, amely inkább a társadalomból való kirekesztettséget, mint a befogadást erősíti a tanulóknál. A leckében található képek nagy része is a szegregáltan élő, segítő nélkül nem boldoguló fogyatékosággal élő embert tárja elénk. Beszédesebb a fejezetcímek is, amelyekben további, fogyatékosággal élő emberek képei találhatók. Az „Egyedül nem megy” bizonyos szempontból megfeleltethető az alárendeltségnek, és a „Barátaink az állatok” pedig a természetbe helyezés alteregója.

A tankönyvek sokszor egy mondatban említik a fogyatékosággal élő embereket a súlyos, tartósan betegekkel. Szintén hangsúlyos az az idea, hogy segítségre szorulnak. A tankönyvi tartalmak között nincs szó sikeres fogyatékosággal élő emberekről, a társadalmi felelősségről, az akadálymentesítésről vagy a fogyatékosággal élő emberről, aki hétköznapi ember. Sajátos képet ad a tankönyvek irodalmi szemelvényeinek elemzése, amelyekben explicit módon fejeződnek ki a negatív másságsztereotípiák. Mark Twain: Jámbor lelkek külföldön c. művében jelenik meg a leromlott állapotú, himlőhelyes, vak Cleopátra képe mint nevetség tárgya. Rudyard Kipling: A dzsungel könyve című regényében találkozhatunk Sir Kán, a tigris alakjával, aki a történetben negatív személyiség, mozgássérültként jelenik meg. Sánta hóhér, akit az emberek és az állatok is utálnak, magányos, gonosz alak.

A másságsztereotípiák összevetése és pedagógiai vonatkozásai

A felsorolt példákon keresztül jól kirajzolódik, hogy a másságsztereotípiák jellege szinte semmit nem változott az ókor óta. Mindig egy olyan csoportra irányul, amelynek tagjairól az előítélettel rendelkező embereknek kevés az információjuk, ezért sztereotip tulajdonságokkal ruházzák fel az adott csoportot. Ezek az előítéletek félelmekben, téves ismeretekben, negatív megélesekben gyökereznek, ám nemzedékről nemzedékre hagyományozódnak. A következő generáció átveszi ősei előítéletes nézeteit akár anélkül is, hogy bármilyen valós tapasztalattal rendelkeznenek az adott csoportról. Ez megfigyelhető volt a 17–18. századi tudós írások esetében, amelyek az Európán kívüli népekről közöltek tényeket társított valóság alapján, nyomom követhető napjaink tankönyveinek képein, szövegezéseiben, illetve a hétköznapi életben is. Az előítélettel illetett

csoport tagjait indokolatlanul alsóbbrendűnek látják, sokszor szörnyetegnek titulálják megjelenésük vagy tetteik alapján, eltúlozzák negatív tulajdonságaikat, illetve jellegzetes külső megjelenésüket is felnagyítják. Szintén jellemző téves nézet, amikor a sztereotip tulajdonsággal felruházott csoportot valamely eltúllított tulajdonságuk miatt a társadalomra veszélyes jelzővel illetik.

Az előítélet tehát szoros kapcsolatban áll a sztereotípiákkal, magában hordozva a negatív elfogultságot, a túlzott általánosítást, a hiedelmeken alapuló téves ítéletet és a megalapozatlanságot. Az a személy, illetve csoport, akit vagy amelyet előítélettel illetnek, sokféleképpen válhat áldozattá: szereplője lehet lekezelő vicceknek, célpontja lehet cinikus megjegyzéseknek, kiközösíthetik illetve hátrányos megkülönböztetés áldozatává válhat (Allport, 1977). Hátrányos megkülönböztetés esetén a csoport minden egyes tagját negatív sztereotip jellemzőkkel bélyegzik meg, és megnehezítik mindennapi boldogulásukat a hétköznapi élet szinte minden területén.

Ahogy azt az előbbi példákön végigkövethettük, az előítéletes gondolkodás nem velünk született készség, a közvetlen környezet kulturális-társadalmi mintái, modelljei hatására tudatosan vagy tudattalanul alakul ki az emberi szocializáció során. A gyerekek esetében elsődlegesen a család, az iskola, a kortárs csoport, illetve a média mint különböző társadalmi közegek meghatározóak lehetnek mind a sztereotípiák kialakításában, de ugyanígy a leépítésében is (Torgyik és Karlovitz, 2006).

Az általános iskolai nevelésben ezért hangsúlyt kell helyezni az önismeretre, a negatív elfogultság, a stigmatizálás megjelenésének kezelésére az osztályokban, illetve a társadalomban jelen lévő kisebbségi csoportokkal szembeni hozzáállás kialakítására felelősségteljes, mélyebb emberi megismerés által. A tanulóknak tudatosítani kell, hogy egy társadalmi csoport nem ítéhető meg pusztán egyetlen szempont alapján. Az előítéletesség elleni küzdelemben a pedagógusoknak hangsúlyt kell fektetniük ezeknek a konfliktusos témáknak a felvetésére, hogy megfelelő feltételeket tudjanak teremteni az ismeretátadásra, másrészt a tanulókkal való beszélgetésre, az egymás közötti vitára, illetve a tanulói aktivitáson alapuló módszerek alkalmazására. Fontos ez azért is, mert az előítéletek nemcsak a személyiség kognitív szintjét, hanem az érzelmi (affektív) részét is érintik, amelyet sokkal nehezebb megváltoztatni (Aronson, 1999). A témával kapcsolatos különböző nézetek megismerése, ezek ütköztetése, a tanulók saját véleményének felvállalása, ezek egymáshoz való közelítése segítheti a kisebbségi csoportokkal szembeni elfogadást.

Különös figyelmet kell fordítanunk a tankönyvek tananyagtartalmaira is, a tanuló és a pedagógus szempontjából is. Fontos lenne, hogy a sztereotípiával felruházott csoport tagjai individuumként jelenjenek meg a tankönyvekben,

ne csak úgy, mint egy kisebbségi csoport tagjai. Ne csak a sztereotíp jegyeire koncentráljunk, de ismerjük meg a teljes embert a személyes vonásaival, érdeklődésével, készségeivel a társadalom teljes tagjaként, ne pedig romának/fogyatékosnak címkézve. Ez a tankönyvi megjelenés nagyban segítené a meglévő téves nézetek átgondolását, megváltoztatását. Amennyiben a tankönyvi tartalmak előítéletes megjelenítést, illetve szövegeket tartalmaznak, azokat a tanórákon kritikusan kell elemezni, és ezzel ösztönözni a tanulók kritikai gondolkodását valamint azt, hogy ne higgyenek a társított valóságnak. A másik lehetőség az lehet, hogy a pedagógus maga hívja fel a figyelmet az előítéletes gondolat vagy kép megjelenésére, és ellenpéldákon keresztül bizonyítja annak hiteltelenségét. Ugyanis a tanuló számára sokkal fontosabb a tanórán elhangzó tanári magyarázat, illetve az, hogy hogyan hangzanak el az adott csoportra vonatkozó információk, a tanár kezdeményez-e beszélgetést ezzel kapcsolatban, hogyan tudja ezeket facilitálni (Pálos, 2016), illetve hogy ad-e lehetőséget a tanulóknak arra, hogy átkonstruálhassák sztereotípiáikat.

Amennyiben a tankönyvek szerzői, illetve a kiadók nagyobb figyelmet fordítanak az előítélet-mentes tartalmakra, a tanárok pedig beszélgetéseket kezdeményeznek a tanulókkal a tanórákon a témát illetően, máris teszünk egy lépést a máságsztereotípiákkal felruházott csoportok társadalmi elfogadása, befogadása felé.

Felhasznált irodalom:

- Allport, G. (1977): *Az előítélet*. Gondolat, Budapest.
- Aronson, E. – Gonzales, A. (1988): Desegregation, Jigsaw, and the Mexican-American Experience. In: Katz, P. – Taylor, D. (szerk.) *Perspectives in social psychology. Eliminating racism: Profiles in controversy* New York: Plenum Press. 301–314.
- Balog Zoltán (2015): Keresem a szövetségeket. Új pedagógiai Szemle, **11–12**, 5–11.
- Bauman, Z. (2004): *Wasted Lives: Modernity and Its Outcasts*. UK: Polity Press in association with Blackwell Publishing.
- Binder Mátyás – Pálos Dóra (2016): *Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben*. <http://www.cfcf.hu/mit-mondanak-tank%C3%B6nyvek-rom%C3%A1kr%C3%B3l>. letöltés ideje: 2019.01.05.
- Bogdán Péter (2014): Egy új kritikai műhely állásfoglalása és javaslatai a román tankönyvi megjelenéséről. Új Pedagógiai Szemle, **9–10**.

- Bogdán Péter (2016): A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról. *Új Pedagógiai Szemle*, **5–6**.
- Bozsik Viola (2015): Együtt méltósággal. *Új Pedagógiai Szemle*, **11–12**.
- Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta – Molnár Edit Katalin (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, **3**, 417–430.
- Csepeli György (2001): Kinek a képe? *JEL-KÉP*, **2**, 1–5.
- Csire Márta – Ilves, M. (2004): A gender a magyar és észt mint idegen nyelv tankönyvekben. In: Bakonyi István és Nádaï Julianna (szerk.): *A többnyelvű Európa*. Győr: Széchenyi Egyetem. 180–190.
- Dálnokiné Pécsi Klára (2001): Családkép a kisiskolások tankönyveiben. *Új Pedagógiai Szemle*, **1**, 100–104.
- de Souza Santos, K. S. – de Almeida, M. L. – Amaral, D. F. – Santos, C. A. (2017): The Representation of Black People in History Textbooks. *Journal of Education and Practice*, **8**(3), 144–149.
- Gulya Nikoletta (2018): A fogyatékoság kulturális reprezentációja a magyarországi tankönyvekben. In: Borsos Éva, Námesztovszki Zsolt és Horák Rita (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka, Szerbia: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 88–99.
- Háber Judit – H. Sas Judit (1980): *Tankönyvszagú világ*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Hernádi Ilona (2014): *Problémás testek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Doktori disszertáció.
- Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*, **22** (12), 56–70.
- Kegyesné Szekeres Erika (2008): Tankönyveink gender-szemüvegen át. *Hungarológiai Évkönyv*, **10** (1), 158–169.
- Kereszty Orsolya (2005): A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben. *Könyv és Nevelés*, **7** (5), 56–67.
- Kereszty Orsolya (2015): Narratives of Gender Equality in the Academia – a Snapshot from Hungary. In: Viola Tamásóvá – Juhász Erika – Sári Mihály (szerk.): *IDubnica nad Váhomnnovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa*. Szlovákia: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 59–72.
- Ligeti Csákné (2001): Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, **1**, 89–99.
- MONITOR, 2. (2014): Fekete Pont. https://issuu.com/monitornytottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk.

- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Book.
- Sadker, D. (n.d.): *Some Practical Ideas for Confronting Curricular Bias*. <http://www.sadker.org/curricularbias.html> (03.06.2018).
- Sz. Kristóf Ildikó (2013): Domesticating Nature, Appropriating Hierarchy: The Representation of European and Non-European Peoples in an Early-Nineteenth-Century Schoolbook of Natural History. In: Demski, D. – Sz. Kristóf Ildikó – Baraniecka-Olszewska, K.: *Competing Eyes: Visual Encounters With Alterity in Central and Eastern Europe*. Budapest, Magyarország: L'Harmattan Kiadó, 40–66.
- Sz. Kristóf Ildikó. (2015): A „távoli Másik” szövegekben és képekben a kora újkori Magyarországon: historia naturalis és antropológia a nagyszombati kalendáriumokban, 1676–1709 (1745). *Ethno-Lore: A Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézetének Évkönyve*, 11–68.
- Sz. Kristóf Ildikó (2016): Indi legendi & scribendi usum mirantur. Egy kulturális sztereotípiák múltjáról és régi magyarországi előfordulásáról. In: Nyerges Judit – Verék Attila – Zvara Edina (szerk.): *MONOKgraphia: Tanulmányok Monok István 60. születésnapjára*. Budapest: Kossuth Kiadó. 435–446.
- Terestyéni Tamás (2004): A középiskolai történelem és társadalomismeret tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmi. *Beszélő Folyóirat*, 9(5).
- Thun Éva (2001): Gender Representation in Educational Materials in the Period of Transition in Hungary. In: Webber, S. A.: *Education and Civic Culture in Post-Communist Countries*. Houndmills and New York: Palgrave. 124–141.
- Young, I. (1990): *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Woyshner, C. – B. Schocker, J. (2015): Cultural Parallax and Content Analysis: Images of Black Women in High School History Textbooks. *Journal of Theory and Research of Education*, 4, 441–468.

Gulya Nikoletta

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Korrigált életkor, korrigált lelki életkor

Juhász Ibolya

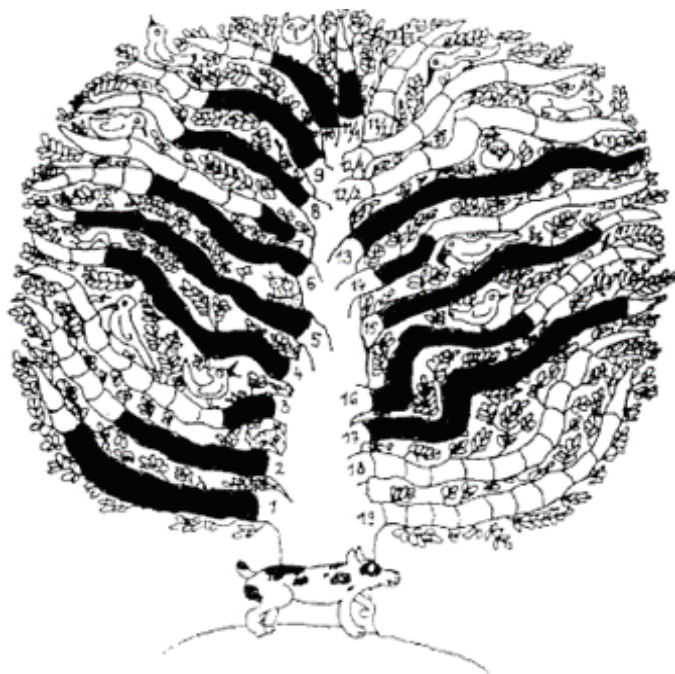
A tanulmány a klinikai egészségtudományokban, a perinatális lélektanban, a klinikai gyógypedagógiában, a korai intervencióban és prevencióban, a neveléstudomány neuropedagógiai irányzatában is ismeretes korrigált életkor jelentőségét mutatja be. A kisgyermeknevelésben és kisiskolásoknál is gondolnunk kell rá, különösen a diszharmonikus fejlődésnél, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő gyermekeknél. A cél egy új fogalom szakirodalmi áttekintése, elméleti és gyakorlati megismertetése, és ezzel a jobb fejlesztő-, terápiás munka előmozdítása. A fejlődési diagnózisok, tanulási zavarok, beilleszkedési és viselkedési problémák kezelésében, terápiájában bír jelentőséggel.

A korrigált életkort a koraszülöttek életidő- és érettségszámításánál alkalmazzuk. A koraszülött babák fejlődésének követésére használt fogalom. „Koraszülötteknél, az első (1)–2 életévben, a tényleges korból leszámítunk annyi hetet, amennyi megszületéskor a 40. gesztációs hétből hiányzott”, és azt vesszük figyelembe a standardoknál (György, 2008). Az érett magzat általában a várandósság 40. hetében születik. A koraszülötteknél egy számítást alkalmazunk, amellyel az életkort a 40. születési héthez viszonyítjuk, azaz annyi időt adunk hozzá, amennyi a 40. héthez kellett volna. A fejlődést a valódi születéshez igazított standardokhoz mérjük, de a koraszülötteknél a korábban érkezett idejével korrigáljuk kétéves korig. A WHO definíciója szerint azokat a babákat soroljuk ide, akik a 37. hét előtt születtek, és 2500 gramm alatti súlyúak. Az alsó határt a 24. hétben szabták meg, illetve ha a baba nem éri el az 500 grammot vagy a 30 cm testhosszúságot. A WHO további két csoportot nevez meg, a 1500–2500 gramm közötti és az 1500 gramm alatti babák csoportját. Szerke a világon mintegy 10–15%-a a gyerekeknek koraszülött, és az elmúlt húsz évben a számuk csak növekedett.

A korábban érkezett gyermek kisebb súlyú, gyengébb, sérülékenyebb, esetleg éretlenség tüneteit mutatja több tekintetben, mások a fejlődési mutatói, a gondozás, táplálás szempontjából fontos ismerni az átszámított korrigált korát.

A korrigált lelki életkor a szerző szóhasználata (Juhász, 2018), arra a lelki megérkezetségre értendő, amikor a saját születési korához mért fejlődési mutatókhoz és a megélt, integrált személyiségi mutatókhoz hasonlítjuk a fejlődési érettséget. Egyfajta akceleráció és regresszió közötti quotiens, amely korrigált számítással a funkcionális fejlődési standardok és a késés vagy regresszió kö-

zött van. A fejlődési zavarok esetében az „alvó hatás” (Wrape, 2003 in Kalmár, 2007) és „mozgó rizikó modellt” (Gordon–Jens, 1988, 1991 in Kalmár, 2008) is említhetjük, amikor egy rizikó a fejlődés folyamán sokáig nem manifesztálódik, de bizonyos környezeti tényező (pl. trauma) újra feléleszti, és veszélyeztető faktorrá válik, az első, akár prenatális rizikófaktor talaján. Ez a reaktiválódás, ismétlés, történhet mintegy öngyógyító folyamatként, alkotótevékenységként, vagy valamilyen (erős érzelmi, vagy érzékelési tapasztalat) bevonódás által, a normatív fejlődési, vagy traumatikus krízisek mentén, és magán viseli a krízisek jellegzetességeit, a módosult tudatállapotot, a krízis fázisait (Juhász, 2018). Az időbeli mintázódás: az első trimeszter RF megismétlődhetnek a születés után az első 3 hónapban, ismétlődhet az első 3 évben, ugyanolyan mintaként futhat le a kamaszkorban is. A felismert mintát redukálhatjuk, átkeretezzük a terápiában...



1. kép: A fa képe gazdag ágakkal, Affolter vizsgálóeljárásából (Affolter, 2007)

Affolter „famodellje” (2007) szerint a velünk született készségek, képességek a gyökér, az alapkészségek és funkciók a törzs és a részképességek az ágak és a levélzet. Ahol a fa gyökérzete és törzse erős, gazdag koronát hoz létre. A korai érettség, korrigált kor ismerete a korai intervenció és prevenció tevékenységben, fejlesztésben, a komplex gyógypedagógiai ellátásban és a

klinikai gyógypedagógiai diagnosztikában is nagy jelentőséggel bír. A koraszülöttség megjelenhet a pszichomotoros fejlődés elakadásában, a funkcionális elakadásokban, hézagolásokban minden későbbi életkorban. A fejlődési eltérések úgy jelennek meg, mint az „ollónál” (Marton-Dévényi, 2002; Orosz–S. Nagy, 2017); kinyílik a funkciók palettája, az iskolában pedig a kultúrtechnikák (írás-olvasás, számolás) elsajátításának nehézségeiben mutatkozhat meg (Bojanin, 1985; Csépe, 2008; Göbel–Andrek–Molnár–Orosz–Császár, 2000; Dávid, 2006).

A WHO koraszülött-meghatározásában a második csoport az 1500 gramm alatti babákra vonatkozik. Minél kisebb egy újszülött, annál inkább eltérnek mutatói, és nehezebben alkalmazkodnak funkciói a méhen kívüli világhoz. Ezért az inkubátoros, „kenguru”, anya–baba bőr–bőr kontaktus elhelyezése indokolt. Ezeknél a babáknál éretlenebb a májműködés, a tüdő és a légzés, hajlamosabbak a vérzékenységre, szaporább a szív működésük, nagyobb a fertőzésveszély. Gondozásuk, táplálásuk, fejlesztésük speciális szakértelmet igényel. A testi érettség mellett a lelki megérkezetttség is az egész személyiség érését valamint a fejlődési folyamatot befolyásoló jelenség, speciális, perinatális, pszichológiai ismereteket igényel, mintegy „lelki asszisztenciát” a lelki születéshez. Jellemző a fejlődésben levőre és a környezetre is, hogy módosult tudatállapotban van, és magán hordozza a perinatális törvényszerűségek jellemzőit (Juhász, 2018).

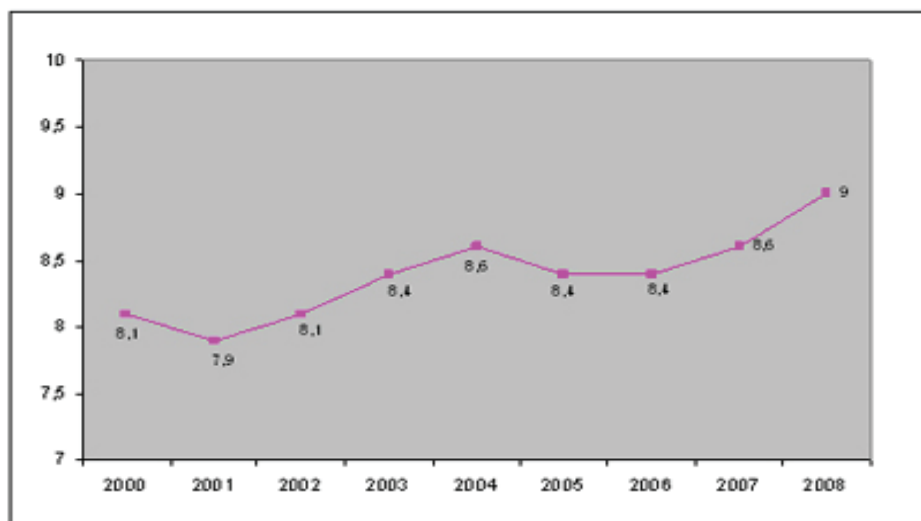
A koraszülöttség az egész világon kiemelt problémaként jelentkezik, csaknem 10%-a a gyerekeknek koraszülött, és az elmúlt húsz évben a számuk csak növekedik (Kiss, 2000). Prevenciója mindannyiunk felelőssége és feladata, fontos, hogy eljusson az édesanyáig a reprodukív egészségkultúra, a különböző várandósprogramok, várandósgondozás és a környezeti ártalmak, higiénés tényezők ismerete, amivel elkerülik a magzatuk károsodását, korán érkezését. A hátrányos szociális, gazdasági és családrendszer és pedagógiai ismeretek a perinatális időszakban részben a családpolitikai, népesedéssel foglalkozók döntéséhez tartoznak.

A lelki életkor és megérkezetttség kevésbé köthető az időhöz. A diszharmónikusan fejlődő, beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarokkal élő gyermekek számának növekedésében érhető tetten, akik nem a fogyatékoság valamilyen formájával élnek, hanem a részképességeik fejlődési zavarait mutatják. Fejlődési zavarok abban térnek el a fogyatékosági formáktól, hogy a fejlődési változások folyamatában, ritmusában, szakaszaiban manifesztálódnak, és segítséggel az iskoláig felzárkóztathatók. Számuk világszerte nő, ma szinte egy-egy osztály felmérésénél 25–50%-ra is tehető, vagy 30% feletti is lehet Csépe (2008), Csányi (2008) szerint. A nemzetközi szakirodalom (Bojanin, 1985, 1999) szerint 10–15%. Az okokat kereshetjük a felgyorsult élet, felgyorsított

fejlődés, a lassabban változó pedagógiai módszerek között és persze a perinatális rizikófaktorok megnövekedett számában, vagy a csalárendszer, a hátrányos helyzet és kapcsolatok milyenségében.

Az 1. ábra a koraszülöttek arányát mutatja az élve születésekre vetítve 2000–2008 között.

Koraszülöttek aránya az élve születésekre vetítve (2000–2008)

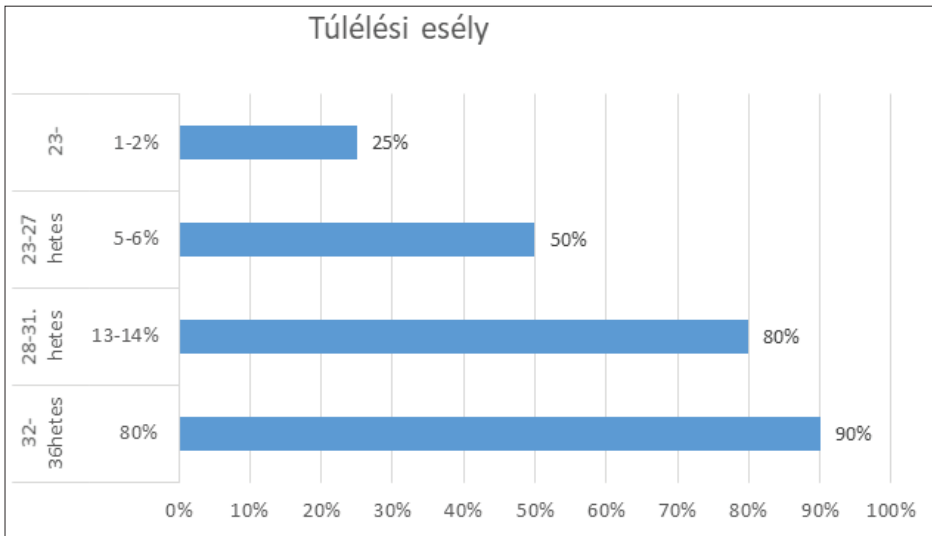


Forrás: Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet adatbázisa

1. ábra: Koraszülöttek aránya az élve születésekre vetítve (2000–2008)

Forrás: Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet, 2009.

A koraszülött kisbabák életben tarthatóságának alsó határt is szabtak, amelynek ideje a különböző országokban jelentősen szóródik (European Perinatal Health Report, 2008). A legtöbb európai országban a magzati kor 22. hetétől és/vagy az 500 grammos testsúlytól tartják életben a babákat, de pl. Norvégiában az ennél fiatalabb, 12 hetesen megszülető magzatok esetében is megpróbálják fenntartani az életfunkciókat, míg bizonyos országokban, pl. Svédországban, Görögországban ennél jóval későbbi időponttól, csak a 28 hetes magzati kortól törekszenek az életben tartásra. Magyarországon a WHO ajánlása alapján az életben tarthatóság határát a 24. hétben szabták meg, illetve ha a baba nem éri el az 500 grammot vagy a 30 cm testhosszúságot. A Perinatális Intenzív Centrumokban, ahová a koraszülött kisbabák többségét szállítják, abban az esetben is folytatják a koraszülött kisbabák kezelését, ha ugyan a 24. terhességi hét előtt vagy 500 g alatt születnek, de életjelenséget mutatnak (Abonyi, 2011)



2. ábra: A koraszülöttek túlélési esélyei, a szakirodalmi adatok alapján (Juhász, 2019)

Hazánkban a 32–36. hétre születettek aránya a koraszülöttek 80%-a, a 28–31. hét között született babák a koraszülöttek 13–14%-a, míg a 23–27. héten született extrém koraszülöttek az összes koraszülött baba 5–6%-át teszik ki. A koraszülöttség gyakorisága, valamint az ellátás és esélyek tekintetében nagy eltérés van az országok között, egészségügyi és szociális fejlettségük, gazdasági színvonaluk szerint (Kalmár, 2008; Kereki, 2016).

A fejlődés szempontjából a legjobb helyzetben azok a babák vannak, akik csak kicsit érkeztek korábban, mert azok fejlődése általában gyorsan utoléri a 40. hétre születettek fejlődését. Minél fiatalabb a baba, annál nagyobb a károsodás veszélye és kockázata. Megnövekszik a korai Perinatális Intenzív Centrumokban, (PIC), és a Neonatológiai Intenzív Centrumokban (NIC) a baba szakmai ellátásának igénye.

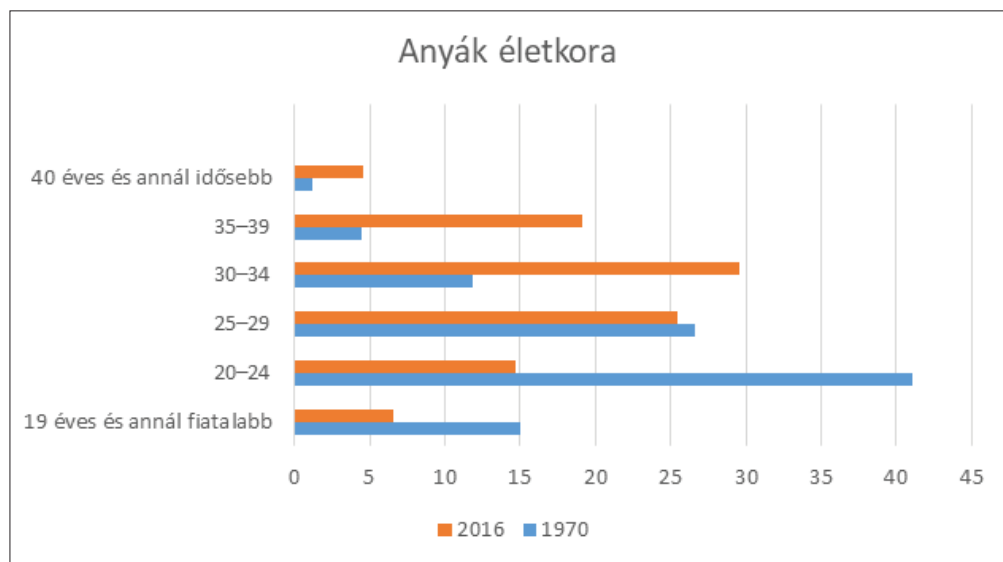


2. és 3. kép: A Perinatális Intenzív Centrumban, inkubátorban és anya–gyermek, bőr-bőr kontaktussal, „kenguruztatással” töltött idő

Magyarországon évente 1200–1500 koraszülött babánál idegrendszeri elváltozásokat is tapasztalnak, amelyekhez később fejlődési, tanulási, magatartási, figyelmi zavarok társulhatnak. A 28. hét előtt születettek 70–80%-át életben tudják tartani, de minden orvosi és rehabilitációs erőfeszítés ellenére sem elkerülhető a fejlődési rendellenesség, a tartós fogyatékoság, a későbbi sajátos nevelési igény.

Magyarországon a legkisebb korababa, aki legkorábban, a 23. terhességi héten érkezett, 380 grammos, a veszélyeztetett újszülöttet császármetszéssel segítették a világra, és intenzív ellátásban részesítve mentették meg életét. Igen nagy szakmai sikernek számít és szerencsére hazánkban az intenzív ellátás kiemelkedő színvonalát dicséri.

Számos tényező hozzájárul a magas koraszülés emelkedő arányához, amely a fejlődő és megelőzött országokat egyaránt érinti. A magasabb nemzeti jövedelemmel, jobb egészségügyi ellátással rendelkező országokban kitolódik a gyermekvállalás, a nők idősebb korban szülnek, mint régebben, addig sok fogamzásgátló, hormonális hatás éri őket.



3. ábra: Anyák életkora a KSH adatai alapján 1970-ben és 2016-ban

Forrás: KSH, 2018

Számos esetben meddőségi kezelésen esnek át. Egyre többen cukorbetegségben, vagy más szisztémás betegségben szenvednek. Egyre több nőnél okoz gondot az elhízás. A mesterségesen asszisztált reprodukció, a megindított szülés, vagy császármetszéssel, nem természetes úton való beavatkozással törté-

nő világrajövetel sokszor indokolatlan koraszülöttségi rizikófaktor. A szegény országokban a fertőzések, az egészségügyi ellátás és a reprodukzív egészség-kultúra ismereteinek hiányát sorolják fel a koraszülések okaiként. Azonban sajnálatos módon mind a fejlődő, mind a szegény országokban nagyon sok koraszülés oka még ismeretlen.

A koraszülöttség okai között sokféle tényezőt találunk. Részben örökletes és környezeti okokat említhetünk mint a fizikai és a lelki reprodukzív egészség különböző okait. Ma már epigenetikai okozati összefüggéseket látnak a tudósok (Falus, 2009; Varga, 2011; Zhang–Ho, 2011). Az epigenetika a genetikán túli, a fenotípuson megjelenő környezeti tényezőket vizsgálja. A gének olyan módosulását és sejtről sejtre való, vagy transzgenerációs öröklődését kutatja, amely nem jár együtt a DNS szekvenciájában a genetikai kód megváltozásával, ám mégis megjelenik az utód viselkedésében. Az epigenetikai szabályozás alapvető szerepet játszik a legtöbb agyfunkcióban, és képes közvetíteni a különböző tapasztalat vezetett változásokat a központi idegrendszerbe, amelyek később molekuláris, celluláris, neurális hálózati, magatartási, érzelmi és kognitív szinteken manifesztálódnak az érett felnőttben (Bókkon–Vas–Császár, 2014). Minden tapasztalat feljegyződik, átvivődik a következő generációkra, így a stressz, a trauma is átíródik. A környezeti hatások epigenetikai rendszer felé való közvetítésében a hormonális rendszernek van kulcsszerepe (Zhang–Ho, 2011). Az újabb kutatások szerint bizonyos életszakaszban, az anyaméhben, közvetlenül a szülés után, a szoptatás során, pubertáskorban és az élet delén komolyabb hormonális változások következtében az epigenetikai változások nagyobb gyakorisággal következnek be (Zhang–Ho, 2011).

Sajnos modern korunk újabb negatív rizikófaktorokat is előállít, anyai szorongás, stressz, félelmek formájában, amelyek a szocioemocionális és a családi háló támogatása nélkül csak fokozzák a koraszülöttség veszélyét. Egyre többet beszél a tudományos világ a transzgenerációs okokról, azaz a reprodukzív egészség tényezőinek olyan átiratairól, amelyek több generáción átívelően hathatnak, éreztetve hatásukat még a következő hetedik generáción is. Azoknál a gyerekeknél, akiknél több születés előtti, alatti és közvetlenül a szülés utáni rizikófaktorot jegyeztek le, gyakoribb a fejlődési eltérés, a tanulási zavar. A fejlődési zavarok esetében ismerjük az „alvó hatást” (Wrape, 2003 in Kalmár, 2008) és „mozgó rizikómodellt” (Gordon–Jens, 1988, 1991), amelyre Kalmár (2008) is hivatkozik. Egy rizikó a fejlődés folyamán sokáig nem manifesztálódik, de bizonyos környezeti tényezők hatására (pl. erős stressz, megélt trauma) újra feléleszti és veszélyeztető faktorrá válik, az első, akár valamely prenatális rizikófaktor talaján.

A korai időszak lelki sajátosságai:

- erős részvétel, bevonódottság jellemzi
- nagy fizikai-lelki változások történnek
- módosult tudatállapot jellemzi
- érzékeny, erősen affektív változások, folyamatok
- a krízisek lefutása és szakaszai összefüggnek az egész csalárendszer változásával is
- az anyaság, apaság kialakulása
- TG-hatások felerősödhetnek – a szülők saját születése, az anyákkal való kapcsolatuk
- gyászfolyamatok, PTSD jelenléte részei a krízisnek
- felszabadítás, mintaváltás beindítása a terápia
- különleges szükségletek és öngyógyítás
- plaszticitás, fejlesztési potenciál

Továbbá, ahol tetten érhető a testi-lelki életkor közötti eltérés

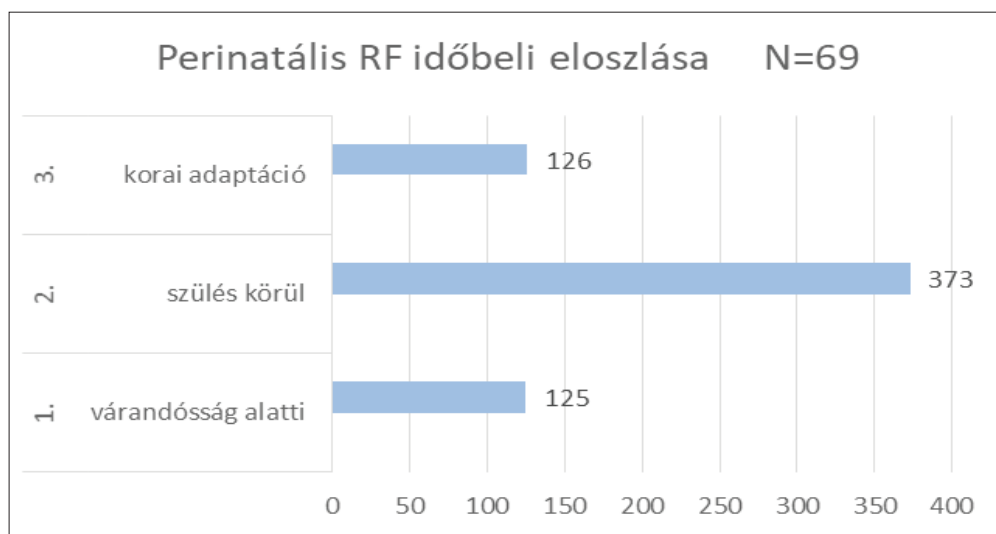
- akcelerációban pl. 4 éves 8 évesnek néz ki – testi felgyorsulás
- mesterséges, „delegált” gyorsítás állt elő, pl. a szülő siettet, hogy felnőjön
- funkcionális gyorsítás, pl. erőltetik, hogy minél előbb felálljon, elinduljon, önállósodjon
- felgyorsulás–lelassulás, mint előhangolás–reakciókibontás
- regresszió (lelki, testi szinten)
- ismétlődő betegségek, testi regresszió (állandó fülbetegség)
- ismétlődő diszfunkcionális viselkedés
- érzelmi labilitás, elárasztottság, irritabilitás

A megtapasztalt élet integráltsága mutatja a lelki életkort. A lelki életkor lehet öregebb/fiatalabb az adott születési kornál. Minél közelebb van egymáshoz a valós tapasztalatbeli, megélt és az integrált, érzelmileg átértzett kor, annál harmonikusabb a személyiség. A lelki megszületés késése funkciókéséssel járhat, a fejlődés szakaszai, a funkcionális érettség a mozgási, beszéd-kommunikációs, kognitív, érzelmi, érzékelési, szociális funkciókban is megnyilvánulhat. Az integrált, szenzomotoros érettség a prenatális élet előhangolásával érthető meg. A korai kapcsolatban bontakozik ki a személyes, lelki életkor. Minden normatív változásnak megvan a maga feladata és ideje, (Erikson, 1997; Watzlawick–Weakland–Fisch, 2008), így a pre-, perinatális életidőnek is.



4. ábra: A fejlődési változások sematikus képe (Juhász, 2018)

A fejlődés, a tanulás normatív velejárója a normatív kríziseknek, változásoknak, saját egyéni utat mutat, és gyakran ismétlődik akár a személyes krízisekben, akár a családi változásokban. Amennyiben a gyermek nem jut a fejlődési ciklus végére valamilyen okból, az ismétlés öngyógyító folyamatába kezd. Ha sok nyitott ciklus van, traumatizálódik a személyiség, a fejlődés lelassulhat, diszharmonikussá válik, megállhat. A tudati felszínhez közel maradhat, és egy-egy élmény, környezeti hatás (fény, szag, hang) reaktiválhatja, újraindíthatja. Az időbeli szabályosságok hozhatnak gyógyulást, kreatív alkotó tevékenységbe fordulhat át, vagy valamilyen erős érzelmi vagy érzékelési tapasztalat által ismételt trauma jön létre. A normatív fejlődési vagy traumatikus krízisek is magukon viselik az ismert, fent említett jellegzetességeket (Emerson, 1994; Etényi, 1999; Juhász, 2016). Erre építhető a terápiás, fejlesztő folyamat.



**5. ábra: A rizikófaktorok gyakorisága a perinatális időben, n=69
(Juhász, 2017)**

A lelki krízis vagy változás természete szerint sokféle lehet, ilyenkor a gyermek és a szülők, környezetük, de még a velük foglalkozó szakemberek is észlelhetik magukon a krízis jeleit, ezért a korai, perinatális időben tevékenykedő szakembereknek komoly önismereti és szupervíziós pszichés támogatásra lenne szüksége. Ennek az időnek a jellegzetességei a következők:

- bevonódottság, túlzott érzékenység vagy erős háritás
- anya–gyermek–apa egységes dinamikája – minden vonatkozásában a családot egységként vizsgálni, kezelni
- módosult tudatállapot nemcsak a családnál, de a környezeten, az ellátó személyzeten is jelen lehet
- a nehézségek esélyként való átkeretezése vagy veszélyként való érzékelése befolyásolja a terápia kimenetelét
- ismétlődés, ciklikusság a rizikófaktorok megjelenésében, a fizikai, pszichés, funkcionális regresszív állapotok megjelenésében
- az anya–gyerek–apa–környezet problémája átadódik, kokrízissé lehet ott, ahol feldolgozatlan személyes tartalommal találkozunk
- érzelmi megjelenésében hatványozódás, elárasztottság, érzelmi kiegyensúlyozatlanság, erős szomorúság, öröm is jelen lehet
- egyéb távoli hatásokként mint a le- illetve felhangolás jöhet létre
- az egész családrendszeret érintő dinamika

A pre-, perinatális idő testi vonatkozásairól egyre többet tudunk a műszaki, az egészségtudományok fejlődésének köszönhetően, a lelki vonatkozásokat sokszor a rítusokból, a hagyományokból ismerjük. A perinatális pszichológia tud sokban hozzájárulni, hogy ezekben a sorsdöntő időkben ne maradjanak a gyermekek és a szülők sem segítség nélkül. A születés előtti és körüli időszakban a fogantatástól fogva minden feljegyződik, és megalapozza a gyermek későbbi sorsát, későbbi életét, az alapmintázódás kialakulását, a tanulást. Az első anya–gyerek kapcsolatban alakul ki a szinkron és deszinkron, a kötődés és az elválás. Ez a fejlődési folyamatminta a további normatív krízisekben is jelen van. Megjelenik az anyánál és a magzatnál, az apánál és a környezetben is.

A legjelentősebb éminőség az élet igennlése, elfogadása. A jelenlétben, az egyidejűségben, a hasonlóságban, a koordinációban és összhangváltásban tud megnyilvánulni. A születés körüli horizontális és vertikális rizikófaktorok aktiválják és a családi rendszer és az egyéni, közösségi rituálék, ceremóniák segíthetik vagy blokkolhatják a fejlődési változásokat.

A vertikális rizikófaktorok rendszerei közül ismertek a családi, szociális, kulturális, politikai, gazdasági környezet, a nem, a vallás, etnicitás, ami befolyásolhatja a fejlődési változásokban való átmeneteket vagy elakadásokat. Itt kell megemlítenünk az egyén mint individuum strukturális, funkcionális sajátosságait, tulajdonságait is.

A horizontális rizikófaktorok magukba foglalják az előre jelezhető, magával a fejlődéssel járó, a már megtapasztalt, megélt és újradefiniált élet emlékleNyomatait és a különféle, más, a családot és az individuumot ért változásokat, kríziseket, traumákat. Ilyenek a hosszú, tartós betegségek, hirtelen balesetek, korai halál vagy olyan külső jelenségek, amelyeket az egyén és a család maga nem tud befolyásolni, mint a gazdasági válság, munkanélküliség, háború.

Az egyes vertikális feszültségforrásokat és transzgenerációs mintákat a szülők adják tovább, és ezeken a pontokon érzékenyebbé, sérülékenyebbé teszik a családot, az egyént is. Az életciklus változásaiban nagy szerepük van a ceremóniáknak, rituáléknak, a kapcsolati mintáknak, amelyek segítenek újradefiniálni a szerepeket, megélni az új életformát. A korrigált lelki életkornál figyelembe kell venni az egész család krízisét és az egyéni krízisek szinergikus hatását is, hiszen ilyenkor „egyidejű, kísérő” krízisek alakulhatnak ki. Ilyen például az, amikor egy gyermek az ödipális konfliktus megoldásának kapujában áll, a család viszont bővül egy újszülöttel, ami azt jelentheti, hogy megzavarhatja vagy felgyorsíthatja a testvér érkezése a fejlődési változást és annak megoldását. Ez a tapasztalás viszont előjöhét a következő öndefiníáláskor, nehezítve a következő fejlődési krízist a kamaszkorban.

Gyermekkorban a kapcsolati tengely az anya–magzat–apa körül húzódik. Jelentésében a *VAGYOK*, a „*vagyok, ahogyan gondolkodnak rólam*”, azzá „*válok, amilyennek érzem és gondolnak*”, azzá „*válok, amimet működtetni tudom*”, azok „*vagyunk, ahogy szeretünk*” áll a kritikus időszak középpontjában.

Terápiáinkban a kríziseket követve, testi-lelki vonatkozásokkal és énminőségekben tudjuk pácienseinket támogatni.

A korai kapcsolatban kezd bontakozni a személyes, lelki életkor. Az érzelmi, lelki megszületés és fejlettség a személyiség harmonikusabb kibontakozásához vezet. Ismerjük azt aényt, hogy a jobb anya–gyermek kapcsolat több szinapszt, strukturális felépítést, jobb funkcionális, jobb rész képesség-struktúrát, iskolai bevéást eredményez. Feltételezzük, hogy a korrigált lelki életkor is valós jelenség, és a sajátos nevelési igény és ellátás esetében figyelembe kell venni.

Kísérletünk nemcsak a koraszülöttekre, hanem a lelkileg meg nem érkezetekre is vonatkozik. Azok közül, akik felkeresték intézetünket fejlődési elmaradás miatt, sokan koraszülöttek voltak – 62%-ban. A fejlődési zavarokkal jelentkezők között családi és személyes krízisben is voltak. A perinatális időszak törvényszerűségei szerint az egész család, a szülő–gyermek erőforrásait és nehezségeit is figyelembe vesszük.

A koraszülöttség és a fejlődési késés között a következő, ellentétes összefüggést találtuk $p=0,01$, $r=-,325$. Minél korábban érkezik egy kisgyermek, annál sérülékenyebb, annál több fejlődési zavarral rendelkezik. Mintánkban $n=69$ gyermek és családjuk szerepelt. Jó lenne nagyobb mintán és a teljes családjend-szer vizsgálatával kibővíteni a kutatást.

Többször találkozunk a lelki megszületés jelenségével a terápiák során. A gyermekek eljátsszák, ismétlik születéslményüket, mintegy természetes módon lelki gyógyulást keresve. Kvalitatív elemzéseinkben, esetleírásainkban nyomon követhető a lelki késés és megérkezés. Az érzelmi, lelki megszületés és fejlettség a személyiség harmonikusabb kibontakozásához vezet. Felszabadít a gyász és trauma következményei alól, a korán érkezettstől, mintegy behozva a lelki kort.

Eredményeink szerint a perinatális elakadások, meg nem érkezések, a korai regulációs, viselkedési zavarokban, későbbi tanulási nehézségekben is jelen lehetnek, és a korrigált lelki életkor segíthet időbeli elhatárolásukban. A korrigált lelki életkor szerepe fontos lehet a tanulási zavarok megelőzésében, diagnosztikájában, valamint a terápiás módszerek kialakításában, amit az elakadások feloldásában alkalmazunk.

Kritikus időszakok	Életkor	Elemi pszichoszociális modalitások	Krízis	Énminőség	A jelentős kapcsolatok tengelye	Jelentése
Fogantatás	1+1	Találkozás	Elfogadás	Igen – nem	Pete-sejt-spermium	VAGYOK
I. trimeszter (amodális-érzékelés)	0–3. hó	Alapmin-tázódás kialakulása önszinkron	Kellemes – kiszolgáltatott	Fejlődés	Anya – magzat – apa	„Vagyok, ahogyan gondolkodnak rólam”
II. trimeszter (szenzomotoros-homesztázis)	3–6. hó	Homeosztati-kus tanulás Egyedül és szinkronban	Önszinkron – széthangelődve	Is-egyidejűség	Anya – magzat – apa	„Válok, amilyennek érzem és gondolnak”
III. trimeszter (szomatikus-vegetatív-endokrin)	6–9. hó	Kötődve és szinkronban	Interakciós szinkron – deszinkron	Már-hasonlóság koordináció	Anya – magzat – apa	„Válok, amimet működtetni tudom”
Szülés	kapu	Együtt	Belül és kívül	Összhangváltó	Anyai szerep bent és kívül Apai szerep kívül és bent	„Vagyunk, ahogy szeretünk”

2. táblázat: A fejlődési krízisekről, feladataikról és énminőségekről (Erikson alapján kiegészítve Juhász, 2009)

A stressz, a pszichés problémák jelenléte, a lelki megérkezés késésével is járhat az anyánál és a magzatnál, újszülöttnél egyaránt. A születés mint az első megküzdés mintája a fejlődés és tanulás mintájává lesz, a normatív változásokban, krízishelyzetekben alpmintaként megismétlődik, más szemszögbe állítja a pedagógiai és fejlesztési tevékenységeinket. (Orosz–S. Nagy, 2017; Juhász, 2016).

A további kérdéseink a korrigált lelki életkor tekintetében a következők lehetnek:

1. A fejlődés korai időszakában levő rizikófaktorok hogyan befolyásolják a későbbi fizikai, funkcionális, lelki fejlődési eltéréseket?
2. Hogyan növeli meg számuk a fejlődési zavarok gyakoriságát?
3. A korai, perinatális időben tevékenykedő szakemberek önismereti és szupervíziós mentálhigiénés ismereteit bővíteni kell, és személyes megsegítésük is fontos lehet. A képzésbe be kellene építeni, hogy a többségi nevelők a gyakorlatban is alkalmazzák a perinatális ismereteket, felismerjék az elakadásokat, és tudják, hogyan lehet befolyásolni a pozitív szinergikus változásokat.

4. A korai tapasztalatok mintázódást mutatnak a későbbi fejlődésben, a következő fejlődési átlépőknél megjelenhetnek; a megoldatlan, elakadt fejlődés nagyobb hullámokat vet, vagy éppen lelassítja a fejlődés folyamatát. Az új ismeretek ösztönzik a differenciált gyógypedagógiai módszerek tárházának bővítését.
5. Nagyobb hangsúlyt kapnak a diagnosztikában a fejlődési változások, sérülések, fizikai, funkcionális, lelki fejlődési eltérések. Új eljárásokat és összefüggéseket tárhatunk fel.
6. További kutatásokat indítanak el, amelyek által leírhatóak az összefüggések és ismétlődések a funkcionális részképességek szerveződésében, hogy fel tudjuk használni a tanítás folyamatában, a növendékek egyéni fejlesztésében.

A korai intervenció és prevenció ellátást, a tanítást, nevelést ilyen átfogó módon át kell tekinteni inter-transzdiszciplináris szempontból is, a pre-, peri-, posztnatális rizikófaktorok krízisben, változásban megjelenő hatásaival kiegészítve.

Felhasznált irodalom:

- Abonyi Anita (2011): Szebasztján története: 380 grammal született a terhesség 23. hetében. *Webbeteg*, <https://www.webbeteg.hu/cikkek/terhesseg/10338/fel-kilo-alatti-koraszulottek-eselyei>; letöltés ideje: 2018. 10. 08.
- Affolter, F. (1972): Az észlelési funkciók zavartalan és patológiás fejlődésének szempontjai. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–95.
- Bojanin, Svetomir. (1985): *Neuropsihologija razvojnog doba sa reedukativnim metodom*. Zavod za uzdbenike, Beograd.
- Bojanin, Svetomir. (1999): *Dete predškolskog uzrasta i njegovo egzistencijalno polje*, Bice u vremenu, Beograd. 4–18.
- Bókkon István – Vas József – Császár Noémi (2014): Gondolatok a szabadságról az epigenetika, a transzgenerációs traumaátvitel és tudattalan folyamatok tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **69**. 4/8. sz. 797–819.
- Csányi Yvonne (2008): Új utak és törekvések a sajátos nevelési igényű személyek oktatása terén az OECD, szakmapolitikájában és ennek néhány hazai vonatkozása. *Fejlesztő Pedagógia*, **19**. 1. sz. 28–33.

- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyerekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 139–164.
- Dávid Mária (2006): A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott Pszichológia*, VIII. 1. sz. 51–64.
- Etényi Zsuzsa (1999): Vizsgálható-e a születési emlékezet kisgyerekeknél? In: Raffai Jenő (szerk.): *Várandósság, születés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban*. Kongresszusi tanulmánykötet, Animula Kiadó, Budapest. 32–57.
- Emerson, W. (1994): *”Trauma impacts” – audiotaped presentations*. Seattle 1992, Petaluma 1992, and March 1993. Emerson Training Seminars.
- Erikson, E. (1997): Az emberi életciklus. In: Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektan olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest.
- Falus András (2009): *Epigenetika, a biológiai működés szoftvere*. http://educvital.net/files/biol-hatteranyag/Falus_Epigenetika.pdf; letöltés ideje: 2017. 10. 10.
- Göbel Orsolya – Andrek Andrea – Molnár Judit – Orosz Katalin – Császár Ajna (2010): *A születés, mint tapasztalat?* Kerekasztal az „Együtt és külön” III. Országos Gyermekpszichoterápiás Konferencián, Budapest, 2010. november 19–20.
- György Ilona (2008): Az idegrendszeri betegségek vizsgáló módszerei. In: Oláh Éva (szerk.): *Gyermekgyógyászati kézikönyv*. Medicina, Budapest. 983–1002.
- Juhász Ibolya (2009): *Perinatális kommunikáció*. ELTE APIK, Perinatális szaktanácsadó képzés, szakdolgozat.
- Juhász, I. (2015): *Birth like the first evolutionary sample and its affects on normative changes*, 1st International Congress on Psychological Trauma: Prenatal, Perinatal & Postnatal Aspects (PTPPPA 2015), May 15–16, 2015., Belgrade, Serbia.
- Juhász Ibolya (2018): *Korrigált életkor, korrigált lelki életkor*, előadás, ONK 2018, Budapest, 2018. 11. 10–12.
- Juhász Ibolya (2019): Perinatális rizikófaktorok és a fejlődési zavarok összefüggései a korai intervenció és prevenció ellátásban. In: *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*, Nemzetközi VII. Neveléstudományi és szaktudományi konferencia – Vzdělávání, Výskumná a Metodická Konferencia, Sturovo.

- Kalmár Magda (2008): *Az értelmi fejlődés és a viselkedésszervezés egyidejű és longitudinális összefüggés mintázatai a perinatális rizikó és a környezeti feltételek függvényében: koraszülött és időre született gyermekek követése iskoláskorig*, OTKA, nyilvántartási szám: T 043 637, Kutatási zárójelentés.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*, https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/adatok.html; letöltés ideje: 2019. 02. 15.
- Kereki Judit (2016): Korán érkezett babák. *Kölkönet*. <http://m.koloknet.hu/csalad/eletszakaszok/baba/koran-erkezett-babak>; letöltés ideje: 2018. 10. 08.
- Kiss M. (2009): *Globálisan növekszik a koraszülések száma*. http://www.diagnozsis.hu/globalisan_novekszik_a_koraszulesek_szama/; letöltés ideje: 2018. 10. 08.
- Marton-Dévényi Éva (2002): *Tapasztalataink és tanulságaink az Alapozó Terápiában*. Alapozó Terápiák Alapítvány, Budapest.
- Orosz Katalin – S. Nagy Zita (2017): *A sorsformáló 9+1 hónap. A magzati kor és a születés hatása az életút alakulására*. Kulcslyuk Kiadó Kft.
- Molnár Judit (2015): Posztpartum poszttraumás stressz szindróma. In: Kuritárné Szabó Ildikó – Tisljár-Szabó Eszter (szerk.): *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna. A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest. 203–216.
- Varga Katalin (2011): A transzgenerációs hatások az epigenetikai kutatások tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **66**. 3. sz. 507–532. DOI: 10.1556/MPSzle.66.2011.3.4.
- Watzlawick, P. – Weakland, J. H. – Fisch, R. (2008): *Változás - A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Animula Kiadó, Budapest.
- Zhang, X. – Ho, S. M. (2011): Epigenetics meets endocrinology. *Journal of Molecular Endocrinology*, 46, R11–R32.

A képek, ábrák, adatok forrásai:

- 5/2003. (II. 19.) ESzCsM rendelet, Az Egészségügyi Minisztérium szakmai protokollja – Fenyegető koraszülésről. Készítette: A Szülészeti és Nőgyógyászati Szakmai Kollégium. 2006.
2. kép: Életre ölelve. https://www.babaszoba.hu/articles/baba/Eletre_olelve?a-id=20110212053512 Letöltés ideje: 2018. 10. 08.
3. kép: <https://www.mamaybebe.cl/partos-prematuros-causas-cuidados-y-avances-tecnologicos-2/>, letöltés ideje: 2018. 10. 08.
- KSH, (2016): Semmelweis, elemzések, <http://www.ksh.hu/elemzesek/semmelweis/index.html>, letöltés ideje: 2018. 10. 31.

A hazai adatok az Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet adatbázisa, illetve a perinatális/neonatólis centrumok 2006, 2007, 2008-as adatai alapján kerülnek közlésre.

Juhász Ibolya

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Az erdei iskola mint a környezeti nevelés folyamatosan megújuló rendszere

Kopasz Adrien Réka

Köznevelési rendszerünkben a természettudományos tárgyak oktatásának megújítása folyamatosan napirenden van. A diákok teljesítményének javítására személyes tapasztalataik növelésével van lehetőség, melyre megoldást jelentenek az erdei iskolai programok. Doktori iskolai kutatásomban erdei iskolai programok pedagógiai hatékonyságának összehasonlítását végzem. A kutatás jelenlegi stádiumában az általános iskolás korosztálynak készített különböző fenntartású, minősített erdei iskolai programokat hasonlítom össze pedagógiai céljaik és módszertani diverzitásuk alapján. (N=15, ahol a nemzeti parkok, erdészetek és egyéb fenntartású erdei iskolák programjaiból vizsgálók 5-5 típust.) Dokumentumelemzés során vizsgálom a fenntarthatóságra nevelés tartalmának megjelenését és módszereinek kimutathatóságát. Kialakulása óta az erdei iskolai programok módszertana fokozatosan korszerűsödött, így lehetővé teszi a kooperatív tanulás és a projektpedagógiai módszerek folyamatosan megújuló alkalmazását (Némethné dr. Katona, 2005).

A téma aktualitása

Az élményalapú, önálló megfigyeléseken és kutatáson alapuló természettudományos oktatás fejlesztésének igénye többször megfogalmazásra került (Nagy–Nagy, 2016). A tanulók sokoldalú, interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelésének, oktatásának a lehetőségeit többféle módszer alkalmazása is biztosítja. Az erdei iskolai programok módszertana fokozatosan gazdagodott, így mód nyílik a szenzitív pedagógia, az élménypedagógia, a konstruktív és kooperatív tanulás, valamint a projektpedagógiai módszerek széles tárházának alkalmazására (Némethné Dr. Katona, 2005). A nemzetközi szakirodalom is egyetért a program hasznosságával és számos előnyét felismeri.

Amennyiben az erdei iskola foglalkozásai adott probléma megoldását célozzák, kutatásalapú vagy problémaalapú tanulásként alkalmazhatjuk. Egyéb esetben módszertanilag a nem irányított felfedező tanulás csoportjába sorolható (Nagy–Nagy, 2016).

A pedagógusképzés reakciója a súlyosbodó globális környezeti problémák nyomán felmerülő igényekre kettős. Intézményi tekintetben pozitív a hozzáállás, de az, hogy melyik pedagógusképző felsőoktatási intézményben milyen

képzést kapnak a hallgatók terepi módszerekből, erősen oktatófüggő, alapvetően nem követelmény az intézményekkel szemben. Nem kap jelentős szerepet az interdiszciplináris komplex szemléletmód, a kooperativitás és a terepi munka (Suhajda – dr. Varga – Varga – dr. Victor, 2015). A hallgatók részvétele a gyakorlóiskolák erdei iskolai programjain megoldási lehetőséget nyújthatna a problémára.

Környezeti kompetenciák és kulcskompetenciák a környezeti nevelésben

Az ENSZ „Tanulás a fenntarthatóságért” évtizede 2005 és 2014 között abból a célból került meghirdetésre, hogy az oktatás minden szintjén foglalkozzanak a fenntarthatóság alapelveivel (Varga, 2009). A fenntarthatóság pedagógiája esélyt kínál a jövő nemzedék számára az emberiség és a földi környezeti rendszer fenntartási problémájának megoldására. A folyamatosan reagáló, aktív környezettudatos viselkedéshez adekvát kompetenciaterületek szükségesek. Az európai referenciakeretben definiált nyolc kulcskompetencia alkalmazása lehetővé teszi a környezeti problémák kezelését (Horváth–Szárász–Varga, 2009). A környezeti kompetenciák keresztkompetenciaként értelmezhetők (Varga, 2009). Hosszú távú céljaik és a fenntarthatóság rendszerében betöltött szerepük alapján kapcsolják össze a kompetenciák egy csoportját.

A fenntartható fejlődés kialakítása érdekében történő cselekvés a következő kompetenciaterületeket igényli még (Horváth–Szárász–Varga, 2009):

- Rendszerszemléletű, kritikus és kreatív gondolkodás.
- A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek, etikai dimenzióik tudatosítása.
- A fenntartható fejlődést nem támogató döntések következményeinek ismerete.
- A globális, regionális, nemzeti és helyi környezeti problémák ismerete.
- Erdei iskolai programok módszertani összehasonlítása

Az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskolája 2006 óta szervez erdei iskolát általános iskolás korosztályú tanulók számára. Programjaik a vulkáni működés, valamint a fenntarthatóság témakörében készültek. A teljes általános iskolai korosztály számára alakították ki, folyamatosan bővítik és korszerűsítik. Az elemzés során megvizsgáltam a nevelési célok, tartalmi követelmények, pedagógiai célok, munkaformák és tanulási módszerek megjelenését a modulokban, majd összehasonlítottam a Bükk Nemzeti Park erdei iskolai anyagával. Összevettem az egyes évfolyamok programjának rendszerét, egymásra épü-

lését és bővülését, módszertani diverzitásukat. Az elemzés eredményeképpen felmerülő javaslatok a programok további bővítését teszik lehetővé. A vizsgálat kirajzolja a fejlesztési irányokat, és a környezeti nevelés problémaérzékenységét fokozva segíti annak folyamatos aktualizálását.

Lehoczky János definíciója alapján az erdei iskola az anyaiskola székhelyétől különböző helyszínű, a környezet adottságaira építő, több napos tanulás-szervezési forma. A terepi ismeretszerzést közös cselekvésekhez köti. A tanítás helyszínével szorosan és szervesen összefügg a tananyag, a képességfejlesztés és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció (Lehoczky, 1999).

Hortobágyi Katalin a következő jellemzőit állapítja meg (Hortobágyi, 1993):

- A köznevelési intézmény tantervének integráns részét képezi.
- A megismerés tárgya az erdei iskola helyszínének természeti, épített és szociokulturális környezete.
- A program a részt vevő tanulók aktív, cselekvő tevékenységével valósul meg.
- Az ismeretszerzés kooperatív tanulási technikákra és a projekt módszer alkalmazására épül.

A tanulás célja szerint ismeretbővítő, képességfejlesztő és cselekedtető típusú erdei iskolai programokat különböztetünk meg (Lehoczky, 1999).

Az erdei iskolák minősítési kritériumait és a minősítés protokollját a Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége (KO-KOSZ) munkatársai dolgozták ki (Kárász, 2013).

A kompetenciaalapú oktatás és a fenntarthatóságra nevelés megjelenése a vizsgált programokban

A pedagógiai célokban megfogalmazott kulcskompetenciák: az élethosszig tartó tanulás és az önálló ismeretszerzés képessége, a szociális érzékenység érvényesítése.

A környezeti kompetencia területeit megfogalmazó hosszú távú pedagógiai célokban értékek, valamint ezek érzelmi, értelmi, esztétikai megalapozása jelenik meg, melyek a fenntarthatóságra nevelés rendszerébe sorolhatók. Nyomon követhetők a rendszerszemlélet, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek.

A környezettudatossághoz szükséges speciális képességek (Lehoczky, 1999) megfigyelhetők a pedagógiai célok között. Így az igények és a szükségletek különbségének felismerése, cselekvési motivációk és képesség, kényszerek felismerése, érdekérvényesítés, a konfrontálás képessége és önzetlen cselekvés másokért.

A nevelési célok és a tartalmi követelmények változásai az egyes korcsoportok egymásra épülő programjaiban

Vulkáni működések program

Az 1–2. osztály programjában elkezdődik az ember és a természet közötti összhang megismertetése és a természetvédelem feladatának tudatosítása, a gyermekek fizikai állóképességének és önállóságának növelése, valamint törekvések figyelhetők meg a közösség iránti felelősségérzet kialakítása érdekében.

A 3–4. osztály számára fejlesztett program néhány elemében hasonlít az előző korcsoportéhoz, így itt is megjelenik az ember és természet közötti összhang összefüggéseinek feltárása és a természetvédelem fontosságának tudatosítása. A tanulók megismerkednek a környezet adottságainak fenntartható módon történő hasznosítási lehetőségeivel. Új elemként jelenik meg a pontosságra nevelés laboratóriumi, kísérletező feladatokkal.

Az 5–6. osztály programjában a tanulók fokozatos bevonásával megfigyelhető a természet védelmének hangsúlyozása, emellett különböző módszerekkel önállóan tájékozódnak és mozognak a szabadban.

A 7–8. osztályos tanulók számára hangsúlyosan kerül a programba, hogy az ember és a természet összhangjának biztosítása létkérdés a földi élet megmaradása szempontjából.

Fenntarthatósági program

Az 1–2. osztályos programban az ember és a természet kapcsolatának megfigyelésével tudatosítják a természetvédelem feladatának fontosságát, értelmezik az egyszerűbb környezeti rendszereket, és megkezdődik a helyes életvezetési normák kialakításának megalapozása. A gyermekek fizikai állóképességének és önállóságának növelése ebben a programban is fontos szerepet kap.

A 3–4. osztály programjában új elemként jelenik meg a szabadban tartózkodás környezetvédelmi elvárásainak megismertetése és a fenntarthatóság eszközeinek tanulmányozása a tábor területén. Ilyenek a napkollektoros melegvíz-szolgáltatás, a szelektív hulladékgyűjtés, újrahasznosítás és a komposztálás.

Az 5–6. osztályosok megtapasztalják a szürke víz hasznosításának lehetőségeit, és a feladataik közt szerepel fenntarthatóan működő minigazdaságok tervezése, megalkotása. A nehezebb gyakorlati feladatok megoldásához a fenntarthatósági kompetenciák alkalmazása szükséges.

A 7–8. osztályos programban bevezetik az ökológiai lábnyom fogalmát. Hangsúlyossá válik a környezet iránti felelősség, megismerkednek a levegő- és vízszennyezés folyamataival, a megújuló energiaforrások fajtáival.

A Bükki Nemzeti Park erdei iskolai programjának sajátosságai

„A Bükk hegység csodálatos” elnevezésű programot a nemzeti park munkatársai a 3–6. osztályos korosztály számára készítették. Célul a DNY-i Bükk természeti és kultúrtörténeti értékeinek bemutatását tűzték ki. A program során a tanulók egyre tágabb koncentrikus körökben figyelhetik meg az erdő életét. Megismerkednek az erdei életközösségekkel és a változatos középhegységi felszínformákkal. Eljutnak a Bükki Nemzeti Park legszebb bemutató- és kiállító-helyeire, miközben az ember tájatalakító tevékenységének megfigyelése során tudatosodik a diákokban a környezet iránt érzett felelősség. A hegység földtani viszonyai, földtörténete kiemelkedő élmény a látogatóknak. A Bükki Nemzeti Park különleges értékű természetvédelmi objektumokat tartalmaz, melyek megfigyelése a program legnagyobb értéke.

A program nevelési céljai közt szerepel a környezettudatos, a környezetért felelősséget vállaló magatartás kialakítása, a természetben alkalmazandó viselkedési normák elsajátítása, ismeretszerzés, készségek és képességek kialakítása, fejlesztése, motiváció a természeti jelenségek megértésére, rendszerszemlélet kialakítása, valamint az emberi tevékenység hatásainak bemutatása védett területen.

A rendelkezésre álló időkeret megosztása

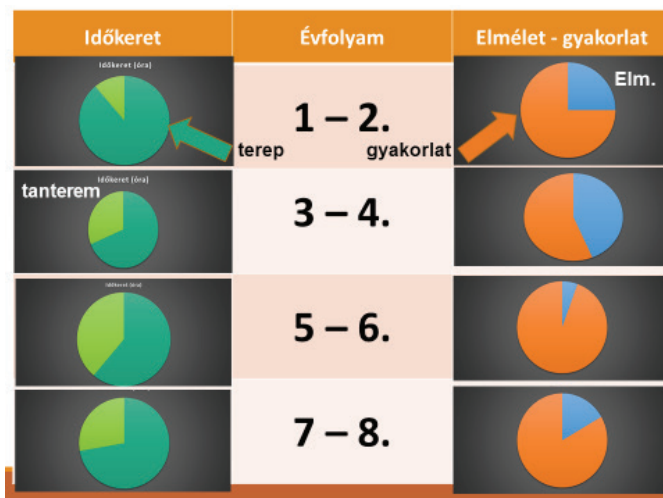
Vulkáni működések program

Az 1–2. osztály programjában a felhasznált időkeret 18 órájából terepi foglalkozás 16 óra, míg tantermi foglalkozás 2 óra. Az elméleti és gyakorlati foglalkozás aránya 6:12 óra (1. ábra). Ez a program elsősorban ismeretbővítő és cselekedtető típusba sorolható.

A 3–4. osztályosoknak javasolt ismeretbővítő és cselekedtető program időkerete 16 óra. Ebből terepi és tantermi foglalkozás 11:5 óra. Az elméleti és gyakorlati foglalkozás aránya 7:9 óra.

Az 5–6. osztály programját elemezve megállapítható, hogy elsősorban ismeretszerző és cselekedtető, de mivel a mozgásos, a kommunikációs és az intellektuális képességeket, valamint az attitűdöket is fejleszti, képességfejlesztő típusba is besorolható. A rendelkezésre álló 36 órából terepi foglalkozás 22 óra. Az elmélet-gyakorlat aránya 2:34 óra.

A 7–8. osztály programja elsősorban ismeretbővítő, de képességfejlesztő elemei is vannak. A kommunikációs és az intellektuális képességeket fejleszti, a környezeti attitűdöket formálja. A 36 órás időkeretből terepi foglalkozás 26 óra, tantermi tevékenység 10 óra. Az elméleti és a gyakorlati foglalkozások aránya 6:30 (1. ábra).



1. ábra: Időkeret a Vulkáni működések programban

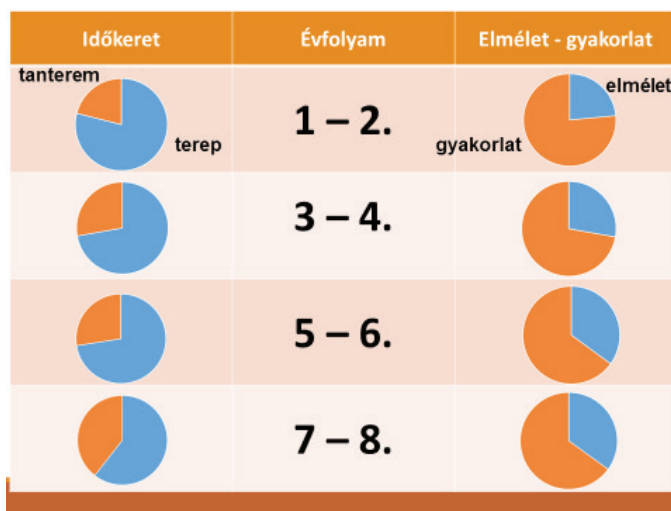
Fenntarthatósági program

Az 1–2. osztály számára készített program 17 munkaórájából 12 óra terepi munka és 5 óra tantermi foglalkozás, elméleti foglalkozás 4 óra, gyakorlati foglalkozás 13 óra (2. ábra).

A 3–4. osztály programjának 18 órájából 13 óra terepi és 5 óra tantermi foglalkozás. 5 óra elméleti és 13 óra gyakorlati foglalkozás.

Az 5–6. osztály programja 40 órás időtartamú. Ebből terepi foglalkozás 29 óra, tanteremben zajlik 11 óra. Az elméleti ismeretek átadására szánt idő 14 óra, gyakorlati foglalkozás 26 óra.

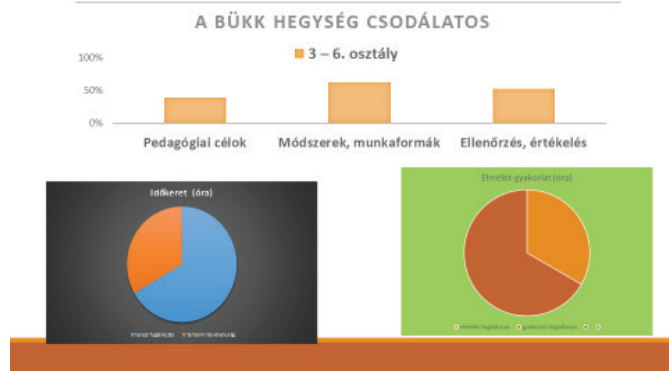
A 7–8. osztály esetében a program szintén 40 órás. Ebből terepi foglalkozás 25 óra, tanteremben zajlik 15 óra. Az elméleti ismeretek átadására szánt idő 14 óra, gyakorlati foglalkozás 26 óra.



2. ábra: Időkeret a Fenntarthatósági programban

A Bükki Nemzeti Park programja

A program során alkalmazott didaktikai eszközök megoszlása:



3. ábra: A didaktikai eszközök és időkeret a Bükki Nemzeti Park programjában

A program 36 óra időtartamú. Ebből 12 óra elméleti és 24 óra gyakorlati foglalkozás. 24 óra terepi munka és 12 óra tanteremben zajlik (3. ábra).

Az egyes modulok pedagógiai céljai, munkaformái és az ellenőrzés módjában fellelhető diverzitás

A modulok pedagógiai céljai, munkaformái, és az ellenőrzés módja

1. Hol is vagyunk?
2. Rövid séta a tábor közelében.
3. A vulkáni működés nyomában I.
4. Hosszabb séta az Ilona-völgyben
5. A vulkáni működés nyomában. II.
6. Védjük patakunkat! Ismerkedjünk a vizek „törpéivel”.
7. A tájékozódás elmélete és gyakorlata.
8. A környék „úri” és népi emlékeinek felkutatása.
9. A vulkáni működés nyomában III.)

Modulok	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Pedagógiai célok									
Ismeretszerzés	x	x	x	x	x		x	x	x
Kísérlet					x	x	x		
Problémamegoldás	x		x	x	x	x	x		x
Összefüggések elemzése	x		x	x	x	x	x	x	x
Munkamegosztás				x	x	x			
Önállóság fejlesztése				x		x		x	
Módszerek, munkaformák									
Kísérlet			x		x				
Vizsgálódás								x	x
Megfigyelés	x	x			x			x	
Gyűjtés		x							
Kirándulás	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Terepi munka	x	x		x			x		x
Modellezés			x						
Csoportmunka	x	x	x	x	x	x	x	x	
Ellenőrzés értékelés, visszacsatolás									
Képfelismerés	x	x							x
Egyéni feladat	x								
Csoportos feladat				x					
Beszélgetés				x	x		x		
Alkotás		x	x	x	x			x	
Munkanapló			x			x			
Játék							x		

4. ábra: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés a Vulkáni működések programban

A három erdei iskolai programban a szakemberek 28 féle pedagógiai célt, 30 féle módszert és munkaformát és 17 féle ellenőrzési és értékelési módot soroltak fel. A pedagógiai célok közt szerepelt a pozitív attitűd kialakítása, ismeretszerzés, ismeretek alkalmazása és rendszerezése, kommunikációs készségek fejlesztése, összefüggések elemzése, problémamegoldás, az önállóság fejlesztése (4. ábra). A módszerek és munkaformák széles tárháza tartalmazza a kísérlet, csoportos és egyéni munka, gyűjtés, kirándulás, megbeszélés, modellezés, terepi munka, vizsgálódás módszereit. Az ellenőrzés és értékelés kisebb spektrumot ölelt fel az eddig vizsgált programokban. Megjelölték az egyéni és csoportos feladatmegoldást, a beszélgetést, alkotást, vetélkedőt, munkanaplót, játékos értékelési formákat.

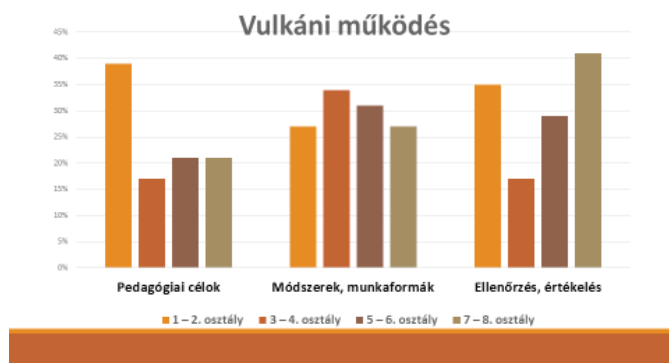
Vulkáni működések program

A pedagógiai célok közül 39%-kal az 1–2. osztályosok programja vonultatja föl a legtöbbet. Magas az ellenőrzés, értékelés szempontjainak sokfélesége is, 35%. A 3–4. osztályosok programja a pedagógiai célok és az ellenőrzés-értékelés szempontjából is ennek a felét tartalmazza, de a módszerek diverzitása magas. Az 5–6. és a 7–8. osztály számára készített programok átlagosan 6-6 féle pedagógiai célt és értékelési szempontot tartalmaznak, a felhasznált módszerek százalékos aránya 27%.

Korcsoportok	Pedagógiai célok	Módszerek, munkaformák	Ellenőrzés, értékelés
1–2. osztály	11/28 (39%)	8/29 (27%)	6/17 (35%)
3–4. osztály	5/28 (17%)	10/29 (34%)	3/17 (17%)
5–6. osztály	6/28 (21%)	9/29 (31%)	5/17 (29%)
7–8. osztály	6/28 (21%)	8/29 (27%)	7/17 (41%)

1. táblázat: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés, szempontjainak aránya a Vulkáni működések programban

Az egyes korcsoportok programjainak összehasonlítása didaktikai szempontok alapján:



5. ábra: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés százalékos megoszlása a Vulkáni működések programban

Fenntarthatósági program

A megfogalmazott pedagógiai célkitűzések száma egyenletes. A legidősebb korcsoport programja kettővel kevesebb célt tartalmaz, a másik három korcsoportnak készített program nyolc különböző elérendő célt fogalmaz meg. A

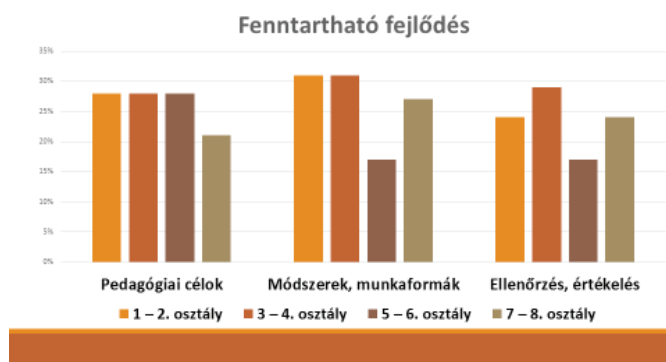
módszerek, munkaformák tekintetében az alsó tagozatos programok egyenletesek, 9-9 módszert alkalmaznak, míg a 7–8. osztályosok programja 8 félélt, és az 5–6. osztályosoké 5 féle módszerrel dolgozik. Az ellenőrzés-értékelés szempontjai 3 és 5 között változnak az egyes programokban.

Korcsoportok	pedagógiai célok	módszerek, munkaformák	ellenőrzés, értékelés
1–2. osztály	8/28 (28%)	9/29 (31%)	4/17 (24%)
3–4. osztály	8/28 (28%)	9/29 (31%)	5/17 (29%)
5–6. osztály	8/28 (28%)	5/29 (17%)	3/17 (17%)
7–8. osztály	6/28 (21%)	8/29 (27%)	4/17 (24%)

2. táblázat: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés aránya a Fenntarthatósági programban

A programok elsősorban ismeretbővítő és cselekedtető típusúak, ugyanakkor megfigyelhetők a képességfejlesztés elemei is.

Az egyes korcsoportok programjainak összehasonlítása didaktikai szempontok alapján:



6. ábra: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés százalékos megoszlása a Fenntarthatósági programban

A Bükki Nemzeti Park programja:

A nemzeti park programja nagyon magas számban fogalmaz meg pedagógiai célokat. A 28 féle cél közül 11-gyel dolgozik, ami 39%-os arány. Kiemelkedő a módszerek sokfélesége. A 29 felsorolt módszerből 18-at használ, ez 62%-os arány, míg az ellenőrzés, értékelés diverzitása 53%-os (9/17).

Összegzés

Az EKE gyakorlóiskolája a helyi sajátosságokhoz alkalmazkodva fejlesztette erdei iskolai programjait. A négy korosztály programja összefügg, a tanulók életkorának megfelelően fokozatosan bővülő ismeretanyagot tartalmaz. A modulok és a foglalkozások egymásra épülnek, tartalmilag összekapcsolódnak. Alkalmazásuk rugalmas, az adott osztály képességeihez, igényeihez illeszthető. A célok megfogalmazásában, az alkalmazott pedagógiai módszerekben a fenntarthatóságra nevelés elvei figyelhetők meg. Az ismeretek elsajátításához a kooperatív tanulási technikák széles skáláját használták fel. Az önértékelésből kiderül, hogy a modulok összeállításánál elsősorban a környezet által kínált lehetőségeket használták fel, nem volt cél a túl sok szakmai ismeret beerőltetése.

A Bükki Nemzeti Park programja kevésbé specifikus és differenciált. Nehézségi fokát és módszertani diverzitását tekintve a gyakorlóiskola 5–6. osztályos programjaihoz hasonló. Dominálnak a gyakorlati és a terepen zajló foglalkozások. Különleges értékű természetvédelmi objektumokat tartalmaz. A foglalkozásokat szakemberek tartják, szakmai tudásuk egyértelműen kimagasló.

A programok későbbi bővítésére javaslom az iskolai tananyag kiegészítését olyan praktikus ismeretekkel, mint az erdei balesetek megelőzése, az erdőt károsító tevékenységek felismerése, megelőzése.

Felhasznált irodalom:

- Hortobágyi Katalin (1993): *Erdei iskola: "Ahol a fáktól jobban látni az erdőt"*. Altern füzetek 6. Budapest: OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdei Iskola Egyesület.
- Horváth Dániel – Száraz Péter – Varga Attila (2009): A környezeti kompetenciák fejlesztése Magyarországon. Eredmények és lehetőségek. Forrás: *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*: <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/horvath-daniel-szaraz>
- Kárász Imre (2013): *Együtt az élhető környezetért*. Tűzliliom Egyesület, Eger.
- Lehoczky János (1999): *Iskola a természetben avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Klett, Budapest.
- Nagy Lászlóné – Nagy Márió Tibor (2016): Kutatásalapú tanítás-tanulás a biológiaoktatásban és a biológiatanár-képzésben. *Iskolakultúra*, 58.
- Némethné dr. Katona Judit. (2005): Erdei iskolák szerepe a környezettudatos szemléletformálásban. Forrás: *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*: <http://ofi.hu/publikacio/erdei-iskolak-szerepe-kornyeztudatos-szemleletformalásban>

Suhajda Virág – Varga Attila – Varga Péter – Victor András (2015): A valós környezeti tanulás helyzete Magyarországon. Forrás: *Magyar Környezeti Nevelési Egyesület*: http://mkne.hu/fajlok/projektek/Baseline%20research%20report%20_%20Hungarian.pdf

Varga Attila (2009): A környezeti kompetencia. Forrás: *Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet*: <http://ofi.hu/tudastar/4-vitaforum-kozepiskolai/kornyezeti-kompetencia>

Kopasz Réka

Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium és Kollégium

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Adalékok a közművelődési szakemberek képzésének történetéhez, különös figyelemmel az egri képző intézményre

Simándi Szilvia

A közművelődési szakemberképzés az eltelt több mint hatvan év során számos kihívással szembesült, ezért tartalmában folyamatosan megújult. Írásunk dióhéjban a felsőoktatási szakemberképzés-történet egyes állomásainak felvázolására vállalkozik. A bemutatáskor intézményünkre, az Eszterházy Károly Egyetemre (és jogelőd intézményeire) kiemelt figyelmet fordítunk. Írásunk egy hosszabb lélegzetű munkánknak, a Közösségi művelődés, közösségi tanulás c. dolgozatunknak képezi részét.

A nevezett képzés kezdetének felelevenítésénél meghatározó állomás 1956, ugyanis az 1956-os politikai eseményektől függetlenül, ekkor indul el a népművelési szakemberek képzése Debrecenben, Durkó Mátyás (1926–2005) kezdeményezésére, népművelési szeminárium formájában, a két tanár szakkal rendelkező hallgatók részére (Juhász 2016). Durkó a Mayer Józsefnek adott interjújában mesélt arról, hogyan tapasztalta meg, hogy a felnőttekkel való foglalkozás más megközelítést és más módszereket igényel, illetve miért érezte „immár sajátjának”, megoldandó problémának (Mayer 2006). Öt évvel később, 1961-ben a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen is elindult – Maróti Andor vezetésével – az egyetemi szintű, szakpárban tanulható népművelésképzés, majd 1963-tól a Kossuth Lajos Tudományegyetemen is főszakként lehetett tanulni a népművelést (eleinte ún. C szakként) (T. Kiss és Tibori 2006). 1962-ben Szombathelyen is elindult a népművelő-könyvtáros főiskolai szakpár. Az 1962. évi 24. sz. kormányrendelet úgy határozta meg a képzés célját, hogy a népművelés intézménye, elsősorban a falusi és vidéki, az üzemi művelődési otthonok, könyvtárak kulturális feladatait ellátó szakemberek képzését jelenti (Horváth 2013). Az 1960-as években a népművelőképzésben a pszichológia, szociálpszichológia, vezetéselmélet, szociológia, dokumentumelemzés, válságelmélet, művészeti nevelés is megjelent. Az 1970-es évek második felétől a közművelődési szemléletű képzés kibővült szemiotikai, kommunikációelméleti, tömegkommunikációs, kulturális antropológiai ismeretek oktatásával (T. Kiss. 2009, 101).

Az 1975/76-os tanévtől megindul ez a képzés a nyíregyházi, a szegedi, az egri és a pécsi tanárképző főiskolán is. (A szombathelyi tanárképző főisko-

lán már 1962-ben indult szakpáros képzésben.) A szocialista művelődéspolitikai megvalósításáról a tanárképző főiskolákon a korabeli újság (Szolnok Megyei Hírlap 1975. július 30-i száma) ekképpen számol be: „Az öt tanárképző főiskolán 120 népművelő szakos, Szombathelyen és Nyíregyházán pedig 48 könyvtárszakos jelölt kezdi meg tanulmányait a következő tanévben (....). A szocialista művelődéspolitikai megvalósításának helyi feladatai és a társadalom szakemberigénye egyaránt megköveteli, hogy a főhivatású népművelők és könyvtárosok jelentős részének képzése főiskolai szinten valósuljon meg”. A szak történetének további bemutatása során az egri felsőoktatási intézményre koncentrálunk.

Egerben 1975-ben a Neveléstudományi Tanszék keretein belül – a tanszék önállóvá válása később, 1989-ben következett be – kezdődött el a közművelődési szakemberek képzése. A tanszék munkájában érzékelhető volt a „debreceni szellem”, hiszen több oktató a Tanítóképző Intézetben 1963-ban indított népművelő-könyvtáros szakon, majd a Kossuth Lajos Tudományegyetem népművelés szakán (az úgynevezett „durkológián”) végzett, és annak szellemiségét mint „elültetendő magot” vitték tovább a szakmai tevékenységükben (Nagy 2015). A tanszéken a hallgatók többek között általános szociológiát, művelődésszociológiát, kommunikációelméletet, vezetési és szervezési ismereteket, andragógiát, a mozgóképkultúra ma használatos fogalomköréhez kötődően filmesztétikát tanultak. Elődszakunk az egri filmes képzés egyik bölcsője volt, és nemcsak Egerben, hanem Debrecenben, Szombathelyen és más települések felsőoktatási intézményeiben is. A művelődésszervező-képzés összetett jellegét mutatja, hogy szakirányokat kínált, melyek egyike a film- és videókultúra-közvetítő szakirány volt (Szijártó 2015).

A rendszerváltást követően az életszínvonal alakulása, valamint az új infokommunikációs eszközök megjelenése együttesen a kulturális szokások változását eredményezték. A kulturális szférában megjelent a fogyasztói magatartás. „A rendszerváltás követő (1989/90) években a kultúrát áruként kezelő szemlélet és gyakorlat hihetetlen gyorsasággal hozza létre a kulturális piacot és a piaci kultúrát, amely alapjaiban rengeti meg a közművelődés ideológiáját és annak valamennyi intézményét” (T. Kiss 2009, 100). 1990 októberében „Innovációs tervek és törekvések a közművelődési szakemberképzésben” címmel került sor felsőoktatási képzési tanácskozásra a képző intézmények, a gyakorló szakemberek között a képzés jövőjének közös átgondolása céljából. A tanácskozáson arról is szó esett, hogy az 1990. évi felvételi tájékoztató elkészítésekor egy új szak megjelentetését kérte két intézmény (a Bessenyei György Tanárképző Főiskola és a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola) a korábbi népművelés szak helyett. A tanácskozáson Rádli Katalin kiemelte, hogy „nem csupán a

szak nevének megváltoztatásáról, hanem egy másik új szakról, egy új főiskolai szakról van szó. (...) olyan gyakorlatra orientált népművelési szak jövőképe fogalmazódott meg, amely a társadalom, a gazdaság változásait, a piac kihívását veszi figyelembe” (Fónai szerk. 1991, 90). A Művelődéstudomány és Felnőttképzési Oktatók Kollégiuma 1991. január 16-án egy állásfoglalást fogadott el, miszerint népművelésről művelődésszervezés szakra változik az elnevezés (Fónai és Drabancz 2001, T. Kiss 2009).

A rendszerváltás tartalmi megújulást hozott a területen is, új társadalmi igények merültek fel, ami a szakemberképzésre is hatást gyakorolt, egyúttal a képzés differenciálódásához vezetett, sokszínűvé vált a szakma és a képzés is. A képző intézmények a helyi sajátosságoknak megfelelő kínálat kialakítására törekedtek (T. Molnár 2016). Egerben a művelődésszervezés szakon három szakirány közül választhattak a hallgatók: film- és videókultúra-közvetítő szakirány, idegenforgalmi és turisztikai szakirány, gyermekszabadidő-szervező szakirány. Mindhárom szakirány gyakorlatközeli és ezért keresett volt. A film- és videókultúra-közvetítő szakirány már a képzés legelső időszakában is meghatározó területét jelentette az egri képzésnek. A főiskolán működő filmkluboknak kezdettől fogva a tanszék oktatói és hallgatói voltak szervezői és lebonyolítói. Az idegenforgalmi és turisztikai szakirány iránti kereslet abból is fakadt, hogy Eger az ország egyik legkedveltebb turisztikai központja, és az észak-magyarországi régió életében a turizmus évről évre egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be, ezért a művelődési és közművelődési intézmények szerep- és feladatvállalása színesnek és változatosnak mondható. Mindezekből következik, hogy nemcsak lehetőségként, hanem szinte követelményként fogalmazták meg egy ilyen feladatokra felkészítő speciális kultúraközvetítő szakirány képzési programjának kidolgozását és elindítását. A gyermekszabadidő-szervező szakirány népszerűségét többek között az adta, hogy Eger diákvárosnak mondható, és a gyerekek szabadidős programjainak, művelődési folyamatainak szervezésére, lebonyolítására alkalmas hallgatók kerültek ki az intézményből.

A felsőoktatás átalakulása a „bolognai folyamat” rendszerében a képzések átalakulását hozta. A hagyományos kultúraközvetítő szakok megszűntek, és a felsőoktatási intézmények konzorciumi összefogásából született meg az új alapszak, az andragógia, amely 2006-ban indult el (Farkas 2013). Az andragógia szak felépítésében korábban megszüntetett szakok is visszaköszöttek, például a művelődésszervezés specializációként élt a szakon belül tovább. Az országban alapképzési (BA) szinten: andragógia alapszakon négy szakirányon (művelődésszervező, személyügyi szervező, felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó), mesterképzési (MA) szinten: andragógia, kulturális mediáció, emberierőforrás-tanácsadó szakokon tanulhattak a leendő felnőttképzési,

kultúráközvetítési, személyügyi szakemberek (Farkas 2013). A szakma örömmel fogadta a nevezett szak megjelenését a felsőoktatási alap- és mesterszakok között. Mindez az andragógia önálló tudománnyá válásának folyamatában is jelentős mérföldkövet jelentett. A szak elsősorban a felnőttképzés és a felnőttkori tanuláshoz, művelődéshez köthető széles körű intézményrendszerének szakember-ellátottságát szolgálta (Farkas 2013).

Az andragógia alapszak Egerben is 2006 szeptemberében indult el (ekkor indult utoljára a művelődésszervező szak), és felváltotta a művelődésszervező szakot. Az alapszakon belül Egerben művelődésszervező és felnőttképzési szervező specializáció közül választhattak a hallgatók. Intézményünkben 2008 szeptemberétől a korábbi főiskolai képzésben tanár szakon végzettek, illetve közismereti tárgyhoz kötődő alapszakon végzett hallgatók számára lehetőség nyílt szakpárban, a játék- és szabadidő-szervező tanár MA szakon is továbbtanulásra. (Utóbbi képzésre 2016-ban volt lehetőség utoljára jelentkezni, azóta a szakszerkezetből kikerült.)

A tanárképzésben 2013 szeptemberétől megszűnt a bolognai – vagyis alap- és mesterképzésre építő – rendszer, és osztatlan szakpárok jelentek meg. 2014-ben a közösségi művelődés tanár szak (4+1 éves osztatlan tanárképzés, szakpárban) került az intézményben akkreditálásra, az első évfolyam 2015-ben indult. A közösségi művelődés tanár szak Egerben öt szakpárral párosítható: a tapasztalatok azt mutatják, hogy testnevelés, angol és történelem szakokkal veszik fel leginkább a hallgatók. Juhász úgy fogalmaz, hogy a közösségi művelődés tanári mesterszakon végzettek többek között akár nagyobb köznevelési intézményekben helyezkedhetnek el, ahol a szakemberek a tanulók közösségi tevékenységét főállásban koordinálhatják. Elhelyezkedhetnek olyan kistélepléseken/városi településrészekben is, ahol a kulturális/közművelődési feladatellátáshoz nem áll rendelkezésre vagy kevés a szakirányú végzettségű munkatárs, ez esetben akár részidős munkatársként köznevelési és közművelődési intézményben, színtérben tevékenykedhetnek (Juhász és Pete 2018, 43).

A felsőoktatásban végbemenő szakszerkezet-változás következtében az andragógia alapszak kikerült a felsőoktatási szakok közül, 2016 szeptemberében indulhatott utoljára, bár mesterképzés keretében a tudományegyetemen továbbra is lehetőség van andragógia szakos tanulmányok folytatására. Az andragógia szak életútjával részletesen Farkas (2013) foglalkozik „A láthatatlan szakma” c. könyvében.

2012-ben az Andragógia Szakbizottság (ma Művelődéstudományi és Andragógiai Szakbizottság), a Magyar Művelődési Intézet (ma NMI Művelődési Intézet Nonprofit Kft.) és az Emberi Erőforrások Minisztériuma Közművelődési Főosztálya kezdeményezte az alapszak helyreállítását, amelyre egy szak-

mai bizottságot hívtak életre. A bizottságban az Intézet és a Főosztály delegált munkatársain kívül a felsőoktatási és kulturális intézmények szakemberei is jelen voltak. A bizottság munkájának eredményeképpen született meg a közösségsszervezés alapszak (Juhász és Pete 2018).

2017-ben a közművelődési szakma sikerként könyvelte el, hogy a közösségi művelődés területén hiánypótló alapszakként elindult a felsőoktatási intézményekben a közösségsszervezés BA, mely az egri főiskola egyetemmé válásával az intézményben egri és jászberényi képzési helyszínen is tanulható. Az alapképzési szak célja a szak képzési és kimeneti követelményei alapján: „olyan kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságsszervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladatellátást megszervezni, meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani. A közösségsszervező szakember a közösségi művelődés, az ifjúságsegítés és a humánfejlesztés területén, településeken, intézményekben, szervezetekben, közösségekben és a közösségi művelődés, az ifjúsági szolgáltatás, valamint a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animatori, koordinatori munkaköröket, feladatokat lát el. Ebben a feladatkörében együttműködik a feladatát érintő intézményekkel, szervezetekkel, különösen a kultúra, a közoktatás-köznevelés, szociális ellátás, felnőttképzés, helyi gazdaságfejlesztés ágazataiban”. Az andragógia alapszak után maradt ürt részmegoldásként a közösségsszervezés alapszak humánfejlesztő szakiránya tölti be (Juhász 2016).

A „Közösségi művelődés, közösségi tanulás nem formális tanulási környezetben” c. dolgozatunkban részletesen kitértünk arra is, hogy a közösségi művelődés szemlélete az alulról jövő kezdeményezésekre és az aktív részvétellel épít, továbbá a szakma különös figyelmet fordít a települések népességmegtartó képességének erősítésére, a részvételen alapuló művelődési folyamatok támogatására, a helyi kulturális identitás fejlesztésére, a lokális társadalom fejlesztése, az aktív, cselekvő közösségek létrejöttének segítésére stb. (Kárpáti 2017). Mindez a felsőoktatási intézményekben folyó képzésre is jelentős elvárásokat fogalmaz meg, azaz a nevezett tartalmak gyakorlatorientáltan a képzésben is érvényesüljenek (többek között az alábbi tárgyak keretében: A közösségfejlesztés módszerei, Közösségi művelődés, Közösségsszervezés, Közösségi kommunikáció, A közösségfejlesztés gyakorlata stb.) 2017-ben a Nemzeti Művelődési Intézet és a közösségsszervezés BA szakot indító felsőoktatási intézmények által létrehozott Közösségsszervezés BA Munkacsoport kidolgozott egy szakmai írá-

nyokat és dokumentációs rendszert tartalmazó eljárásrendet, annak érdekében és elősegítésére, hogy a hallgatók valamennyi gyakorlati helyen magas szakmai minőségű, hasonló értékrenden alapuló gyakorlatot tudjanak szerezni.

A fenti példák dióhéjban azt is mutatják, hogy a fogalomváltás és a szemléletváltás az elvárások módosulásaival és a foglalkozás funkcióinak változásaival is magyarázható (T. Kiss 2009). Fónai (1991) úgy fogalmaz, hogy jóllehet a népművelés kezdetén az adott korszak igényei által, ideológiai feladatokkal megterhelt szakma volt, a nyolcvanas évektől egyre erőteljesebben szakmásodott, és valós, időszerű társadalmi funkciót betöltő szakterületté vált. Farkas (2013, 221) azt emeli ki, hogy „a felnőttképzési és kultúraközvetítő szakemberképzés 1956-tól sok »reformot« élt meg. A szak számtalanszor veszélybe került, de a szakma összefogása mindig bizonyítani tudta, hogy szükség van a képzésre és a hivatás gyakorlóinak szüksége van felsőfokú végzettséget adó, államilag elismert oktatási formára”. Elmondhatjuk, hogy a szak mögött példaértékű egységes országos szakmai összefogás van: a képzést indító felsőoktatási intézmények és az NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. által létrehozott Közösségszervezés BA Munkacsoport (2017), illetve a Közművelődési Szakfejlesztési Munkacsoport (2018) komoly előkészítő, fejlesztőmunkát végzett és folytat jelenleg is, hogy tartalmaz, a munkaerőpiaci igényekhez igazodó képzés indulhasson el a felsőoktatási intézményekben. Zárszóként elmondhatjuk, hogy intézményünkben több mint 40 éve folyik a közművelődési szakemberek képzése, a változó társadalmi-gazdasági kihívásokra figyelemmel. Egyetemünk a széles körű gyakorlatorientált képzés elkötelezettje, amelynek érdekében országos szinten szakmai kapcsolatrendszerrel rendelkezik. Az együttműködési megállapodásokra alapozva segítjük hallgatóinkat a kimagasló személyi és tárgyi feltételekkel rendelkező intézményekkel való kapcsolatépítésben, támogatva ezzel is a szakmai gyakorlat eredményes lefolytatását: ezzel is lehetőséget teremtve a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre.

Felhasznált irodalom:

- Durkó Mátyás (1998): Bevezetés a felnőttnevelési kutatások történetébe. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, Budapest. 72–78.
- Durkó Mátyás (2002): Szabadművelődés Magyarországon. In Benedek András (et al.) (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. 483.
- Erdei Gábor (2012): Korszakokon átívelő szakmaiság – a hazai andragógiatörténet jeles eseményeiről Erdei Gábor interjúja Csoma Gyula, Harangi László és Maróti Andor andragógusokkal. In Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanulás és művelődés*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 15–43.
- Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. TypiART Médiaműhely, Pécs.
- Fónai Mihály (1991) (szerk.): *A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Innovációs tervek és törekvések a közművelődési szakemberképzésben..* MKM és BGYTF, Nyíregyháza.
- Fónai Mihály és Drabancz Róbert (2001): Vázlat a népművelő- és művelődésszervező-képzés történetéhez Nyíregyházán. *Kultúra és Közösség* 5. 1. sz. 155–163.
- Francz Vilmos (1995): Betekintés a felnőttnevelési stúdiók történetébe. In Gazdag István (szerk.): *Hajdú-Bihar Megyei Levéltár Évkönyve XXII*. Debrecen. 235–267.
- Francz Vilmos (2009): MÉDIATÁR – ZTV – FNS. In Francz Vilmos (szerk) (2009): *Közművelődés – közoktatás; Együtt a tanulókért*. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár, Debrecen. 71–112.
- Halász Csilla (2013): *A nép művelése. Agitáció és propaganda a népművelésben a Rákosi-rendszer idején*. Pest Megye Múltjából 16. Budapest.
- Juhász Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Kárpáti Árpád (2017): *Mérföldkő a közösségi művelődésben*. https://nmi.hu/wp-content/uploads/2017/08/M%C3%A9rf%C3%B6ldk%C5%91_megyei_szakmai_napok_2017_karpati_arpad.pdf (2019. február 10.)

- Maróti Andor (1998): Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.) (1998): *A magyar felnőttoktatás története*. Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, Budapest. 52–62.
- Mayer József (2006): „nem volt se tudomány, sem szakismeret, nem volt rendszere az egésznek”. Mayer József Interjúja Durkó Mátyással 2002-ben. In Balipap Ferenc (szerk.) (2006): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás*. Magyar Művelődési Intézet, Karácsony Sándor Művelődési Társaság, Nemzeti Kulturális Alap, Nemzeti Kulturális Örökség. Budapest. 31–42.
- Nagy Sándor (2015): Két évtized a közművelődési és andragógiai szakemberképzés szolgálatában. In: Simándi Szilvia (szerk.) *„A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig” – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben*. Líceum Kiadó, Eger. 111–120.
- Németh János István (2013): A magyar közművelődés és a közösségi művelődés elmélettörténeti háttére, kapcsolatai. *Szín*. 18. 1. sz. 40–46.
- Simándi Szilvia (2018): Közösségben művelődés, közösségben tanulás nem formális tanulási környezetben. A tanulókörök a felnőttkori művelődésben. Értkezés. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Szíjártó Imre (2015): Filmoktatás az Eszterházy Károly Főiskolán. In: Simándi Szilvia (szerk.) *„A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig” – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben*. Líceum Kiadó, Eger.
- Szóró Ilona (2013): Az „Új Szántás” című folyóirat, egy új művelődéspolitikai szolgálatában. In Karlovitz János Tibor (szerk): *Társadalomtudományi gondolatok a harmadik évezred elején*. International Research Institute, Komárom. 287–293.
- T. Kiss Tamás (2009): Paradigm(avákt)ák egy állandóan vált(akoz)ó képzésben. (A társadalmi igényekre reagáló szakemberképzés kimunkáltságának kényszerűségeiről, ellentmondásairól és lehetőségeiről.) *Felnőttképzési Szemle*. 1. sz. 98–106.
- T. Kiss Tamás (2010): Egy szak életben maradásának curriculum vitae-je. *Szín*. 1. sz. 4–15.
- T. Kiss Tamás és Tibori Tímea (2016): „Sikerült valamit elindítanom, ami azután már nélkülem is halad...” Interjú dr. Maróti Andor nyugalmazott egyetemi docenssel életútjáról és szakmai pályájának alakulásáról. *Kultúra és Közösség*. 2. sz. 9–81.

- T. Molnár Gizella (2016): A népművelőtől a közösségsszervezőig – A kultúra-közvetítő szakemberképzés negyven éve Szegeden. In Sütő, E. – Szirmai, É. – Újvári, E. (szerk.): *Sodrásban: képzések, kutatások (1975–2015)*. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged. 15–32.

Dr. habil. Simándi Szilvia egyetemi docens

Eszterházy Károly Egyetem, Andragógiai és Közművelődési Tanszék

Trendek vizsgálata az olimpiai nevelés kutatásában

Tóthné Vojtkó Veronika – Révész László

Bevezetés

Jelen tanulmányban az olimpiai nevelésben kialakult trendeket vizsgáljuk meglévő nemzetközi olimpiai oktatási-nevelési programok rendszerezése alapján. Az olimpiai nevelés „minden oktatási kezdeményezés vagy gyakorlat, amely az olimpiai eszmével hozható kapcsolatba” (Chatziefsthathiou, 2012: 391). Az oktatásban és a kutatásban az 1970-es években fordult elő először az olimpiai oktatás és nevelés (olympic education) kifejezés (Müller, 2004). Jelen tanulmányban az Olimpiai okirat legújabb kiadásának (2017) meghatározását tartjuk irányadónak. „Az olimpiai eszme a test, az akarat és a szellem képességeit, mint egységes egészet fogja össze és dicsőíti, egyesítve a sportot a kultúrával és neveléssel” (Olympic Charter, 2017: 11). Szerte a világban használnak olimpiai oktatási-nevelési programokat, azonban nagy eltérés tapasztalható a programok tartalmában, céljában és alkalmazásában. Az alábbiakban ezeket a programokat mutatjuk be röviden.

A legkorábban kidolgozott és legátfogóbb olimpiai programok a Nemzetközi Olimpiai Bizottsághoz és Binder munkásságához köthetőek. Az újabb programokat mindig az előzőek ismeretében és azok tapasztalatait és kritikáit felhasználva állították össze. A programok részletes elemzése, különbségei és fejlődési folyamata az Olympic values education: evolution of a pedagogy című cikkben olvasható (Binder, 2012).

A Nemzetközi Olimpiai Bizottság (IOC) honlapján egy lista található azokról az országokról, ahol van olimpiai oktatási-nevelési program vagy kezdeményezés. Egyelőre 21 kezdeményezésről olvashat az érdeklődő, de célul tűzték ki a lista bővítését (*olympic.org*). Ausztráliában a 2016-os olimpia előtt dolgoztak ki „az általános iskolásoknak szóló hatvan tanórából álló programot, amely a 2016-os olimpiával és az ausztrál olimpiai csapattal foglalkozik. A nemzeti tantervhez van igazítva, és három különböző korosztályt céloz meg (alsó, középső és felső általános iskolások). A program többek között szem előtt tartja a tantárgyak közötti koncentrációt is” (*education.olympics*).

Az egyik olyan ország, ahol az olimpiai oktatás és nevelés hangsúlyos szerepet kap, Új-Zéland. Az ottani iskolák tantervében a testnevelés tantárgy “attitudes and values” részében hivatalosan is integrálják az olimpiai oktatást és nevelést (Culpan, 2008; Culpan–Stevens, 2017; Curriculum in Action, 1999).

Franciaországban „jó néhány olimpiai oktatási-nevelési program létezik, főként az olimpiai játékok megrendezéséért beadott pályázatok miatt” (Monnin, 2012: 340–5). Monnin a következőket emeli ki: *Respect and Sportsmanship; The Olympic Year; The Game of Games; Olympic Youth Camp; The Écolym-pique kit; Education and Olympism: from one field to the other* (Monnin, 2012: 340–5). A franciaországi olimpiai programok többségét nem nevelési, hanem gazdasági céllal hozták létre, hiszen az olimpiára pályázó városok nyújtották be. Knijnik és Tavares (2012) tanulmányukban a 2016-os olimpiára készített olimpiai oktatási-nevelési programot vizsgálták és megállapították, hogy az nem éri el a célját. Sri Lankán egy speciális, olimpiai neveléssel kombinált konfliktuskezelési programot integráltak a tantervbe, amelynek hatását és eredményeit Nanayakkara (2016) dolgozta fel. Kutatásában azt vizsgálta, hogy az olimpiai nevelés elősegítheti-e a társadalmi integrációt (Nanayakkara, 2016). Hsu és Kohe (2014) egy tajvani felsőoktatási programot vizsgált, amelyben az olimpiai nevelést a művészeti oktatással ötvözték, abba integrálták.

Kutatásunk során az előzőekben bemutatott olimpiai nevelési célú programokat rendszereztünk és kategorizáltunk, amelyet a felsorolt programok sokfélesége indokolt. Több olimpiai oktatással és neveléssel foglalkozó kutató (Chatziefstathiou, 2012; Monnin, 2012; Naul, 2008;) tesz javaslatot különböző típusú programok megkülönböztetésére, azonban nincs egységes kategorizálási rendszer. A többféle szempont szerinti csoportosítás segítségével megoldható a programok részletes elemzése, több dimenzióban való értelmezése. Jelen kutatás célja a meglévő olimpiai oktatási-nevelési programok rendszerezése és a csoportosítási lehetőségek közötti összefüggések feltárása a feldolgozott olimpiai programok alapján.

A meglévő programok áttekintését követően kategóriákat állítottunk fel. Feltételezzük, hogy a programok besorolása hozzájárul azok pontosabb megértéséhez és áttekintéséhez; és rávilágít az olimpiai oktatási-nevelési programok tartalmában és alkalmazásában bekövetkezett változásokra és trendekre. Feltételezzük, hogy a meglévő programok kategóriákba sorolása, a változások és tendenciák kijelölése iránymutatást ad a jövőben tervezendő programok tartalmának és alkalmazásának lehetőségeire.

Anyag és módszerek

A kutatás módszere tartalomelemzés, amely egyrészt a programokhoz, másrészt a programokról szóló tudományos kutatásokhoz kapcsolódik. A tanulmány elméleti-analitikus jellegű, amely a programok elemzésén keresztül vizsgálja a lehetséges kategorizálási szempontokat. A programokat három kategória

szerint vizsgáltuk. Elsőként az olimpiai oktatás és nevelés különválasztásával foglalkoztunk, majd második szempontként a programok alkalmazási területeit vizsgáltuk. A harmadik szempont a programok korosztály-irányultsága, amelynek vizsgálatánál már csak az olimpiai neveléssel (és az oktatással nem) foglalkoztunk. A három szempont egymással való kapcsolatát is vizsgáltuk: az oktatást és nevelést az alkalmazási területekkel hoztuk összefüggésbe, majd pedig az alkalmazási területeket a korosztály-irányultsággal. A programok és a róluk írt tanulmányok sokféle nemzet olimpiaiprogram-kultúráját tükrözik. Az olimpiai neveléssel foglalkozó kutatások nemzetközi szinten is újak és kevésbé dokumentáltak mondhatók, a hazai szakirodalomban pedig úttörő jellegűek. A tanulmányban hivatkozott programok és vizsgálatok nemzetközi jellege is megerősíti, hogy az olimpiai nevelés Magyarországon egyelőre újszerű.

Eredmények

Olimpiai oktatás és olimpiai nevelés

Az első kategorizálási lehetőség az oktatás és nevelés különválasztása. Naul (2008) „olympic education” és „olympism education” kifejezéseit magyar fordításban olimpiai oktatás és nevelés szó szerkezetekkel jelöltük. Culpan és Mc Bain (2012) és Culpan és Wigmore (2010) szintén fontosnak tartja, hogy különbséget tegyen az olimpia oktatása (olympic education) és az olimpiai eszme oktatása (olympism education) között. Culpan és Wigmore (2010) meghatározása alapján az olimpia oktatása magát az olimpia eseményeit és történetét veszi alapul; míg az olimpiai eszme oktatása sokkal inkább egy társadalmilag fontos iránymutatást és követendő értékeket hivatott közvetíteni.

A meglévő programok egy része egyértelműen az olimpiai oktatás kategóriába tartozik; míg másik részük az olimpiai nevelés megvalósítását tűzi ki célul. A programok ilyen jellegű éles különválasztása csak elméleti szempontból helytálló, hiszen sokszor oktatási-nevelési programokról van szó, amelyekben keverten jelenik meg a két típus. Egyre több kutató tartja szükségesnek az olimpiai nevelés előtérbe kerülését az oktatással szemben. A tanulót passzív befogadónak tekintő hagyományos értelemben vett oktatás helyett a konstruktív, kritikai szemléletmódon alapuló oktatási-nevelési programokat tartják hatékonynak. Hsu és Kohe (2014) szerint olyan programokra van szükség, amelyek ösztönöznek a kritikai gondolkodásra, a tanulókat nem csupán az információk befogadónak tekintik.

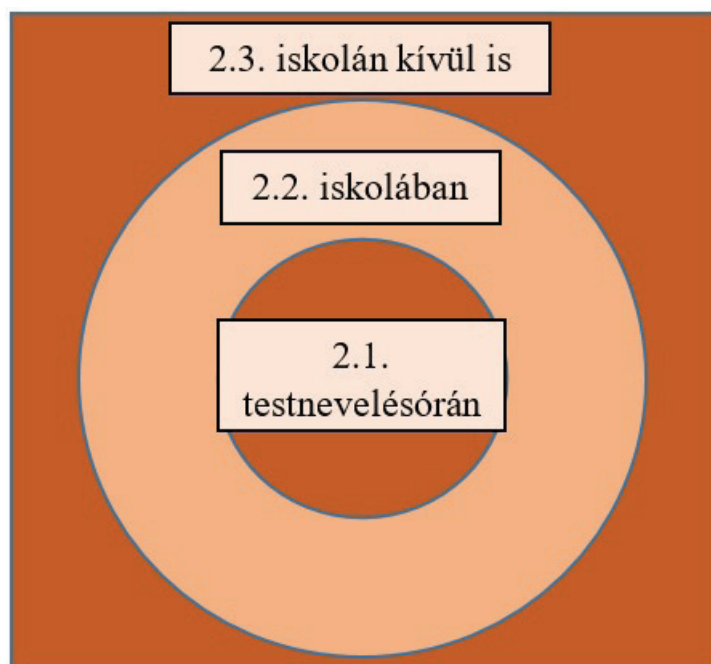
Alkalmazási területek

Jelen alfejezetben a második kategorizálási szempontot, az alkalmazási területek szerinti felosztást mutatjuk be, a következő alfejezetben pedig a harmadik szempontot, a korosztály-irányultságot részletezzük. Ezt követően az imént említett kétféle felosztást összehasonlítjuk, és szemléltetés céljából két tengelyre helyezzük őket: az alkalmazási területeket a horizontális, a korosztály-irányultságot a vertikális tengelyre. Előbbi a lifewide, utóbbi a lifelong learning ötletén alapszik. Ennek a két kategóriának az összevetését a későbbiekben részletezzük.

A második kategorizálási szempont a programok alkalmazási területek szerinti felosztása, amely azt jelenti, hogy milyen környezetben használnak egy adott programot. Chatziefstathiou (2012) a meglévő programok alapján kétféle trendet különböztet meg. Az egyik az olimpiai eszmék terjesztésének megjelenése az iskolai testnevelésórakon; a másik bármilyen ehhez köthető kezdeményezés az iskolán kívül (Chatziefstathiou, 2012: 391).

Naul (2008) négyféle kategóriát állít fel az iskolai olimpiai oktatási-nevelési programok besorolására. Az elsőbe azokat a programokat sorolja, amelyeknél a nevek, dátumok és tények a leghangsúlyosabbak (knowledge-oriented approach). A második típus esetében a fair play és a kultúrák kölcsönös elfogadásának tanítását iskolai ünnepek és versenyek keretein belül teszik (experiential approach). A harmadik kategóriába azok a programok tartoznak, amelyeknél az olimpiai nevelés a sport által valósulhat meg testnevelésórák vagy délutáni sportfoglalkozások keretein belül (physical achievement through effort approach). A negyedik csoportba pedig azokat a programokat sorolja, amelyeknél a tanulók nemcsak sporttevékenységük során, hanem az élet egyéb területein is kapcsolatba kerülnek az olimpiai eszmével (lifeworld-oriented approach). (Naul, 2008 idézi Binder, 2012: 278).

A meglévő programok és azzal kapcsolatos kutatások és felosztások (Chatziefstathiou, 2012; Naul, 2008) alapján az olimpiai oktatási-nevelési programokat három fő kategóriába soroltuk (**1. ábra**). A kategóriák egyre szélesedő alkalmazási területet jelölnek. A legszűkebb értelmezés a testnevelésórai olimpiai program (2.1. testnevelésórán), ettől átfogóbb az egyéb tantárgyakba is integrált program (2.2. iskolában), majd a legkiterjedtebb alkalmazási forma, amikor nemcsak az iskolai kontextusban, hanem azon kívül is megjelenik az olimpiai nevelés (2.3. iskolán kívül is).



1. ábra Alkalmazási területek szerinti felosztás (Chatziefstathiou, 2012; Naul, 2008 alapján)

Az ábra a halmazok egymáshoz való viszonyát mutatja; a koncentrikusan bővülő körök szimbolizálják az egyre szélesebb alkalmazási területeket, amelyet az olimpiai nevelés horizontális síkjának neveztünk el.

Az első kategóriába (2.1. olimpiai oktatás és nevelés testnevelésórán) tartozik például Új-Zéland, ahol az olimpiai nevelés a tantervben is szerepel. Culpan és McBain (2012) illetve Culpan és Wigmore (2010) „az olimpiai eszme terjesztése testnevelésórai kontextusban” való értelmezése mellett érvel (Chatziefstathiou, 2012: 392). Egy Új-Zélandon végzett kutatás eredményeként, amelyet testneveléstanár-képzésben részt vevő hallgatók körében végeztek, kimutatták, hogy „habár az egyetemen nem oktatják explicit módon a testnevelés tanterv részét képező »attitudes and values« részt [megj.: amely magában foglalja az olimpiai oktatást és nevelést]; a hallgatók egyértelműen egyetértésüket fejezték ki az értékközvetítés testnevelés órai tanítása mellett” (Culpan és Stevens, 2017: 266).

Parry „a testnevelésórai olimpiai oktatást az erkölcsi nevelés részének tekinti” (Chatziefstathiou, 2012: 392). Véleménye szerint a „testnevelésbe integrált olimpiai oktatás jól működhet, hiszen a tantárgy kiváló terepet nyújt az erkölcsi nevelésre” (Parry, 2007 idézi Culpan és Stevens, 2017: 262). „Arnold (1997),

Martinkova (2012) és Parry is egyetért abban, hogy a testnevelésóra és egyéb sportfoglalkozások megfelelő környezetet biztosítanak az emberi erények és erkölcsök fejlesztésére” (Culpan és Stevens, 2017: 267).

A második kategóriába (2.2. olimpiai oktatás és nevelés az iskolában) azok a programok sorolhatók, amelyek iskolai kontextusban, de nem kizárólag testnevelésórán foglalkoznak az olimpiai oktatással és neveléssel. Hsu és Kohe (2014) megjegyzi, hogy „vannak kezdeményezések arra, hogy az olimpiai eszme terjesztését a testnevelésórákon kívül is megtegyék (például az Egyesült Királyságban és Új-Zélandon)” (Hsu és Kohe, 2014: 486). Az olimpiai értékek oktatása nem csak testnevelésórán valósítható meg, nem a sport az egyetlen terület, ahol az olimpiai eszme terjesztése helytálló. „Mivel a gyermekeket sokféle hatás és inger éri (iskola, család, média, vallás stb.), az olimpiai oktatásnak és nevelésnek is igazodnia kell ehhez a komplexitáshoz [...] Bármely programot, amely követendő értékeket kíván belenevelni a tanulóba, többdimenziós megközelítésbe kell helyezni” (Knijnik és Tavares, 2012: 355).

Hsu és Kohe (2014) alapján az olimpiai eszme és a kutatásukban vizsgált tajvani oktatás általános céljai párhuzamba állíthatók. „A tajvani kormány és egyetem jelenlegi állásfoglalása az oktatási célokról több ponton is megegyezik az olimpiai eszme alapelveivel (a sportot az emberiség harmonikus fejlődésének szolgálatába állítani, szem előtt tartva egy békésebb társadalom kialakítását és az emberi méltóság megőrzését)” (Hsu és Kohe, 2014: 478–9). Kutatásuk során egy iskolai tantervbe (ez esetben egyetemi programba) ágyazott olimpiai programot vizsgáltak. A tajvani egyetemen a művészeti képzés részeként oktatnak olimpiai nevelést.

Az Ausztráliában használt (2016-os olimpiát megelőző) olimpiai oktatási-nevelési program kiváló példa a több tantárgyat összekötő és magába foglaló kezdeményezéseknek. A program során a tanulók megismerkedhetnek Rio de Janeiro kultúrájával, történelmével, földrajzával, és az Ausztráliával való kapcsolatával. A programban hangsúlyos szerepet kap a tantárgyak közötti koncentráció erősítése (*education.olympics*). Nanayakkara (2016) egy Sri Lanka-i tantervi módosítás eredményeit elemzi, amelyben az olimpiai nevelést konfliktuskezeléssel és problémamegoldással is foglalkozó átfogó programba integrálták. A kutatás szintén az iskolában megvalósított, de azon belül több tantárgyat és területet érintő olimpiai oktatási-nevelési programmal foglalkozik.

A harmadik kategóriába (2.3. olimpiai oktatás és nevelés az iskolán kívül) azok az oktatási-nevelési programok tartoznak, amelyeket az iskolán kívül is alkalmaznak. Az egyik meghatározó képviselője ennek a kategóriának Binder, aki „az olimpiai értékközvetítést a mindennapi életbe integrálva kívánja megvalósítani” (Chatziefstathiou, 2012: 394). Naul (2008) és Binder (2012)

is egyetért abban, hogy „az olimpiai nevelést »interdiszciplináris tanulásként« kell értelmezni, amely az iskolán kívül és belül számos környezetben megvalósulhat” (Chatziefstathiou, 2012: 394). Habár a Nanayakkara (2016) által vizsgált programot iskolán belül valósították meg, mégsem testneveléshez vagy egyéb tantárgyakhoz kötődik, sokkal inkább a mindennapi élethez. Az iskolai kontextustól kissé eltávolodva a valós problémák megoldásán volt a hangsúly; és az olimpiai eszmék segítségével tanították a gyermekeket egymás elfogadására (Nanayakkara, 2016: 640). Naul (2008) négy kategóriája közül a negyedik (lifeworld orientation) tükrözi leginkább azt a szemléletmódot, ami az iskolán kívüli programokra jellemző. Binder az olimpiai programokat úgy alkalmazná, hogy azok sokkal jobban a tanulók mindennapi életéhez köthetők legyenek, és szervesen beilleszkedjenek abba (Armour és Dagkas, 2012: 262).

Az alkalmazási területek harmadik kategóriája (olimpiai oktatás és nevelés az iskolán kívül is) magában foglalja az élet több területére kiterjedő tanulást (lifewide learning). Az előbbieken részletezett három kategória az olimpiai nevelés horizontális síkját, az alkalmazási területeket jeleníti meg. Mivel ezek a kategóriák egyre több mindent foglalnak magukba; a folyamatot *horizontális kiszélesedésnek* neveztük el. Az előző két szempont szerinti (1. olimpiai oktatás – olimpiai nevelés; 2. alkalmazási területek: 2.1. testnevelésórán; 2.2. iskolában; 2.3. iskolán kívül is) kapcsolódási pontjait vizsgálva az alábbi következtetésekre jutottunk (**1. táblázat**). Az olimpiai *oktatás* kevesebb lehetőséget biztosít, hiszen sem testnevelésórán, sem az iskolán kívül nem fordul elő. Ezzel szemben az olimpiai *nevelés* mindhárom alkalmazási terület esetében jól értelmezhető, és példákat is találunk rá. Ez tehát megegyezik azzal a trenddel, amely az utóbbi években tapasztalható: eltolódás az oktatás felől a nevelés irányába. A két kategória kapcsolatát táblázatban ábrázoltuk, és sötétített területekkel jelöltük azokat a pontokat, ahol az olimpiai nevelés előfordul vagy előfordulhat.

	2.1. testnevelésórán	2.2. iskolában	2.3. iskolán kívül is
1.1. olimpiai oktatás			
1.2. olimpiai nevelés			

1. táblázat. Az 1. és 2. kategória kapcsolata: olimpiai oktatás és nevelés az alkalmazási területek alapján

A következőkben az olimpiai *nevelésre* (nem pedig az oktatásra) fókuszálunk, és ezen belül elemezzük a programokat a harmadik szempont (korosztály-irányultság) alapján, hiszen ez több, illetve szélesebb körű az értelmezése.

Korosztály-irányultság

A harmadik kategorizálási lehetőség, amellyel jelen tanulmány foglalkozik, a korosztályok szerinti csoportosítás. A korosztályt az iskolafokok tükrében osztottuk fel kiszélesítve az iskoláskor előtti és utáni időszakokkal. Hat korcsoportot határoztunk meg, amelyek a következők: iskola előtti (1. csoport: 0–6 éves); iskoláskori (2. csoport: 6–10 éves vagy alsó tagozatos; 3. csoport: 11–14 éves vagy felső tagozatos; 4. csoport: 15–19 éves vagy középiskolás; 5. csoport: 20–25 éves vagy felsőoktatásban részt vevő); és iskola utáni (6. csoport: 25 éves kortól). Az iskoláskor tagoltságát az indokolja, hogy a meglévő olimpiai nevelési programok főként ennek a korosztálynak szólnak.

Az olimpiai nevelési programok egy része egy konkrét korosztály nevelésére irányul, míg vannak olyanok is, amelyek több korosztály számára készültek. A második és harmadik szempont (2. alkalmazási területek; 3. korosztály-irányultság) kapcsolódási pontjait is vizsgáltuk (**2. táblázat**). A két dimenziót táblázatban ábrázoltuk és sötétített területekkel jelöltük azokat a pontokat, ahol az olimpiai nevelés előfordul vagy előfordulhat. A táblázat azt mutatja, hogyan szélesedik ki az olimpiai nevelés, ha az iskolán kívüli területeket, illetve az iskoláskorúaktól eltérő korcsoportokat is bevonjuk.

3.6. 25 év			
3.5. 20–25 év			
3.4. 15–19 év			
3.3. 11–14 év			
3.2. 6–10 év			
3.1. 0–6 év			
vertikális tengely: 3. korosztály-irányultság horizontális tengely: 2. alkalmazási területek	2.1. testnevelésórán	2.2. iskolában	2.3. iskolán kívül is

2. táblázat. A 2. és 3. kategória kapcsolata: alkalmazási területek korosztály-irányultság alapján

Chatziefstathiou (2012) a testnevelésórai olimpiai oktatás és nevelés helyett egy tágabb értelmezést javasol. „Beyond school” kifejezésében egyaránt fellelhető az élethosszig tartó tanulás paradigmája (lifelong learning) és az élet több területére kiterjedő tanulása (lifewide learning), amely véleményünk szerint jól párhuzamba állítható a 2. táblázatban bemutatott horizontális és vertikális értelmezéssel. A korosztály-irányultság tulajdonképpen az élethosszig tartó tanulást mutatja, míg az alkalmazási terület kiszélesedése az élet több területére kiterjedő tanulást jelenti. Chatziefstathiou (2012) négy pontban határozza meg, hogy milyennek kell lennie egy korszerű olimpiai nevelési programnak, amely közül az első kettő megegyezik a horizontális és vertikális tengelyeken bemutatott álláspontunkkal. „Az olimpiai nevelésnek napjainkban (1) reflektálnia kell a tanulási lehetőségek széles skálájára az iskolai környezeten kívül a minden napokban is [megj.: horizontális tengely]; (2) nem csak a fiatalokat, hanem az egész társadalmat be kell vonnia [megj.: vertikális tengely]” (Chatziefstathiou, 2012: 396).

Összefoglalás és következtetések

Az elemzett programok és a róluk publikált tanulmányok alapján felállított kategóriák lehetőséget adnak egyéb, még nem vizsgált, vagy a jövőben elkészülő programok besorolására is. Kutatásunk eredménye a három kategória meghatározása (1. olimpiai oktatás és olimpiai nevelés; 2. alkalmazási területek; 3. korosztály-irányultság) és az azokon belüli alkategóriák elkülönítése (1.1. olimpiai oktatás és 1.2. olimpiai nevelés; 2.1. testnevelésórán, 2.2. iskolában, 2.3. iskolán kívül is; illetve 3.1. 0–6 éves, 3.2. 6–10 éves, 3.3. 11–14 éves, 3.4. 15–19 éves, 3.5. 20–25 éves, 3.6. 25 év feletti), amelyek így egységes rendszert alkotva segítik az olimpiai oktatási-nevelési programok vizsgálatát.

A programok besorolása hozzájárult azok pontosabb megértéséhez, hiszen a kategorizálás elősegítette a programok tartalmának és célrendszerének mélyebb megismerését. A szempontok szerinti vizsgálódás rávilágított az olimpiai nevelésben bekövetkezett változásokra, amelyek rámutatnak arra, hogy a programok tervezésénél milyen szempontokat és irányvonalakat érdemes figyelembe venni. Az olimpiai nevelésben is megjelentek azok a globális trendek, amelyek az oktatás és nevelés egyéb területein is fellelhetők: például az élethosszig tartó tanulás paradigmája, a tantárgyak közötti koncentráció növelésének igénye, a lifelong és lifewide learning fogalmak. Az olimpiai nevelésben egyre inkább érezhető, hogy az ideologizált, pozitivista szemléletmódot felváltják a kritikus, vitára ösztönző feladatok és programok. Az olimpiai nevelési programok kategorizálásának gyakorlati jelentősége, hogy rámutat az időbeli változásokra,

új trendekre, és egy követendő utat jelöl ki, amely alapján érdemes olimpiai nevelési programokat tervezni.

Felhasznált irodalom:

- Armour, K. – Symeon, D. (2012): ‘Olympism’ and education: a critical review. *Educational Review*, **64**. 3. sz. 261–264.
- Arnold, P. (1997): *Sport, ethics and education*. Cassell, London.
- Binder, D. L. (2012): Olympic values education: evolution of a pedagogy. *Educational Review*, **64**. 3. sz. 275–302.
- Chatziefstathiou, D. (2012): Olympic Education and beyond: Olympism and value legacies from the Olympic and Paralympic Games. *Educational Review*, **64**. 3. sz. 385–400.
- Culpan, I. (2008): Olympism, New Zealand and critical pedagogy: The call for an Olympic pedagogy. *School of Sciences and Physical Education*.
- Culpan, I. – Wigmore, S. (2010): The delivery of Olympism education within a physical education context drawing on critical pedagogy. *International Journal of Sport and Health Science*, **8**. sz. 67–76.
- Culpan, I. – McBain, S. (2012): Constructivist pedagogies for Olympism education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, **3**. 2. sz. 95–108.
- Culpan, I. – Stevens, S. (2017): Olympism, physical education and attitudes and values: what do graduating teachers in Aotearoa, New Zealand know and understand? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, **8**. 3. sz. 259–272.
- Curriculum in Action: Attitudes and values: Olympic Ideas in Physical Education (1999). New Zealand Ministry of Education. <http://health.tki.org.nz/Teaching-in-HPE/Health-and-PE-in-the-NZC/Health-and-PE-in-the-NZC-1999/Underlying-concepts/Attitudes-and-values> (letöltve: 2018.02.20.)
- Hsu, L-H. L. – Kohe, G. Z. (2015): Aligning Olympic education with the liberal arts: a curriculum blueprint from Taiwan. *Physical Education and Sport Pedagogy*, **20**. 5. sz. 474–489.
- Knijnik, J. – Tavares, O. (2012): Educating Copacabana: a critical analysis of the „Second Half”, an Olympic education program of Rio 2016. *Educational Review*, **64**. 3. sz. 353–368.
- Martinkova, I. (2012): Teaching values in movement activities: Inherent and added values. *ACTA Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, **48**. 2. sz. 111–119.

- Monnin, E. (2012): The Olympic Movement's strategy for the integration of the concept of Olympic education into the education system: the French example. *Educational Review*, **64**. 3. sz. 333–351.
- Müller, N. (2004): Olympic education: University lecture on the Olympics. *International Chair in Olympism (IOC-UAB)*. Centre d'Estudis Olímpics (UAB), Barcelona.
- Nanayakkara, S. (2016): Human integration through Olympism education: a pragmatic engagement of youths in a war-torn society. *Sport, Education and Society*, **21**. 4. sz. 623–643.
- Naul, R. (2008): *Olympic Education*. Meyer&Meyer, Maidenhead.
- Olympic Charter (2017). International Olympic Committee. <https://stillmed.olympic.org/media/Document%20Library/OlympicOrg/General/EN-Olympic-Charter.pdf> (letöltve: 2018.02.20.)
- Parry, J. (2007): The religio-athlete, Olympism and peace. In: Parry, J. – Robinson, S. – Watson, N. – Nesti, M. (szerk.): *Sport and spirituality: An introduction*. Routledge, London. 201–214.
- www.education.olympics.com.au.
- www.olympic.org/olympic-values-and-education-program

Tóthné Vojtkó Veronika

Eszterházy Károly Egyetem Sporttudományi Intézet

Dr. Révész László, egyetemi docens

Eszterházy Károly Egyetem Sporttudományi Intézet

A humán jelenségek megismerésének hermeneutikai köre: gondolat kísérlet

Turós Mátyás

A matematikai gondolkodás a természeti világ misztériumai kiismerése területén évezredes, modern társadalomtudományi területen történő alkalmazása évszázados múltra tekint vissza. A XIX. század végétől a pozitivizmus a társadalmi valóságot – feltételezve, hogy a két szféra között nincsen minőségi különbség – a természeti valóság feltárásában kiemelkedő eredményeket felmutató természettudomány kutatómódszertani mintái alapján kezdte vizsgálni. Ennek következtében a kvalitatív és kevert módszerek használata mellett eredményeit a modern neveléstudomány leggyakrabban pozitivistá, kvantitatív módszertannal, természettudományos egzaktsággal és matematikai szimbólumok segítségével írja le. A módszertani paradigmák történeti és ismeretelméleti hátterére való fókuszálás reflektálhatóvá teszi a jelent, és segíthet kitapintani a jövő kutatómódszertani fejlődésének lehetséges tendenciáit.

A mechanikustól az organikusig – és vissza

A newtoni–descartes-i kozmológia alapján a XVIII. század kezdetére úgy látszott, hogy a világ semleges, személytelen terében anyagi részecskék mozognak néhány matematikailag elemezhető alapelv, például a tehetetlenség és tömegvonzás szerint. Petty (1690) már a XVII. században politikai aritmetika névvel jelölte a társadalom és közgazdaság megismeréséhez statisztikai eszközöket használó tudományt, a mai értelemben vett szociológia megszületése előtt, Quételet pedig társadalmi jelenségek mögött meghúzódó törvényszerűségeket vizsgált statisztikai módszerekkel¹. Comte a társadalmat vizsgáló tudományt 1822-ben eredetileg (Comte [1822] (1970)) a társadalmi fizika (physique sociale) megnevezéssel jelölte meg (Comte, 1979. 158., 173–184.), de mert Quételet 1835-ben megjelent művének (Quételet [1835] (2012)) alcíme „Tanulmány a társadalmi fizikáról” lett, és annak antropometriai szemléletétől, Condorcet módszereitől, és általában az életmegnyilvánulások és társadalmi jelenségek matematikai elemzésétől el kívánt határolódni (Comte, 1998²), az elnevezést később szociológiára változtatta. Ugyanakkor a társadalmi, általában a humán jelenségek természettudományos módszerekkel való vizsgálata már az önálló társadalomtudományok megszületésekor megkérdőjeleződött, mikor az élet- és természeti folyamatok szembeállításával feltételezték, hogy

az életfolyamat egymáshoz viszonyuló elemei önmagukban egészek és individuumok, ezért bennük a kölcsönhatások cél által irányítottak, vagyis az élet, szemben a természet kauzális összefüggéseivel, célösszefüggés (Dilthey, 2010). A célösszefüggés részeként értelmezett individuális élet, az abból levezetett történeti és társadalmi valóság megismerésére tett erőfeszítések közben szubjektum és objektum szétválasztása, az akarat szabadságának kérdése pedig áthidalhatatlan (matematizálhatatlan³) nehézségekhez vezetett. A természettudományokban eredményes, kvantifikálásra épülő pozitivista módszertant a társadalomtudomány esetében az a kritika érte, hogy a számokban nem kifejezhetőt is számszerűsítve, a nem determinisztikus rendszereket is mechanikus módon vizsgálva, végső soron reduktív módon írja le. E problémára választ a XX. században a pozitivista hagyományokon alapuló gyakorlaton túllépve holisztikusnak, kontextust is figyelembe vevőnek, humanisztikusnak jellemzett posztpozitivisták, fenomenológiai, hermeneutikai irányzatok kívántak adni (Dilthey, 1954⁴; Parsons, 1985⁵; Gadamer, 2004⁶). A kvalitatív metodológiának ismeretelméleti impulzust adó gondolat szerint a külső és belső világok között fennálló lényegiség hasonlóságából, vagy azonosságából adódó közvetlen átélés lehetősége folytán az élet megismerése lehetséges. Ez módszertani szempontból azonban nem mindenki számára tűnt elégségesnek azon az alapon, hogy ha a megismerés csak egy szubjektív élményen alapul, akkor nem létezik arra biztosíték, hogy a megértés képes túllépni az élmény szubjektivitásán, vagyis az értelmezés nem a megismerő saját lelki életének kivetítése egy idegen, számára valójában érthetetlen lelki élet megnyilvánulásaira. Az induktív logika számára (azzal együtt, hogy ez csak elméletileg nem lehetetlen feladat) ezért továbbra is indokolt vállalkozás volt megkísérelni az egyének belülről átélt életét, az azzal kapcsolatban elfoglalt, az eltérő érzések, szándékok és érdekek rendkívül összetett szövedékéből álló álláspontok változatosságát a társadalom egészének ismeretévé és életösszefüggéssé tágítani. Még az esetben is, ha elfogadták, hogy az ember nem kizárólag természeti, hanem szellemi lény is, vagyis az egyének élete esetleg szabadon folyik le, így nemcsak részt vesznek a kölcsönhatásokban, hanem azok szemlélése alapján akár irracionális döntéseket is hozhatnak, tehát a szellemi és társadalmi életben semmi nincsen, ami az ember által felfogható, belátható, modellálható és nyelvi vagy matematikai szimbólumokkal leírható ésszerűséghez igazodna.

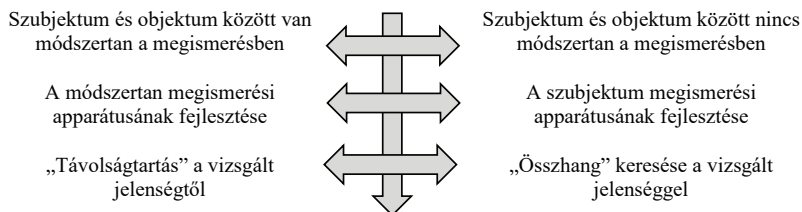
A pozitívizmus kritikája a XX. század első negyedétől ezzel együtt tovább tudott fejlődni. Ekkor ugyanis a metodológiai problémákat indukáló, kezdetben a tiszta gondolkodás irányából érkező ismeretelméleti érvek a természeti világ organikusságára vonatkozó empirikus bizonyítékokkal gazdagodtak: a nem természeti folyamatok organikusságának, nem mechanikus, nem determinisz-

tikus jellegének feltételezését követően egyes természeti folyamatoknál szintén az organikus működést bizonyították (Heisenberg, 1925; Lorenz, 1962). A természeti megismerés mélységeiben valami nem mechanikus felfedezése a társadalmi jelenségek kutatóját a determinisztikusság limitációjában, a jelenségek eltérő szerveződési szintjein lévő eltérő törvényszerűségek létezésének, a komplexebb, művészi jelleggel megközelíthető lényyszerűség feltételezésében erősítette meg. A nyugati tudomány előzményein alapulva, de a középkori racionalizmus fizikai-mechanisztikus világképével szemben a módszertani gondolkodásban ezért egyre hangsúlyosabban jelentek meg a nem analitikus és holisztikus mintázatok, a sztochasztikus és kaotikus rendszer- és folyamatmodellek, általában a rendszertani sémák is.

A társadalmi jelenségek matematikai és rendszertani leírásának törekvései után az 1950-es évektől pedig a szociális szférát kémiával, biológiával, az evolúcióból ismert törvényszerűségekkel magyarázó és leíró (olyan fogalmakkal, mint a homeosztatisz egyensúly, kibernetikai kontroll, funkcionális differenciálódás, mintafenntartás) modellek kaptak hangsúlyt (Parsons, 1977. 22–76., 118–121.; 1985. 296–326). A paradigmatisz, gyakran szembeállított, máskor szintézisbe vont irányzatok átjárhatatlan elkülönítése, a „tapasztalat, vagy gondolkodás” több ezer éves vitájának metodológiai reinkarnációjaként megjelenő „mennyiség kontra minőség” ellentéte, illetve az „istenhit kontra észhit” analógiájára megfogalmazott „művészet kontra tudomány” klasszikus szembeállításából adódó hamis dilemma nem volt fenntartható. A XX. század utolsó harmadára szükségszerűen oldódott a kvalitatív-kvantitatív feszültség, és a paradigmák lemniszkátaiként, egymás komplementereként, tézis-antitézisként értelmezése elvezetett a szintézis, a hibrid „mixed methods”, a „harmadik paradigma” igényéhez és gyakorlatához. A szintézis azonban egyelőre nem jelenti a pólusok egybeolvadását (Creswell, 2015), megszűnését.

A társadalomtudományok előtt az új elméleti és gyakorlati lehetőségek a modern számítástechnika által biztosított egyre nagyobb adattömeg megismerésével és feldolgozásával, az adatvezérelt tudomány új empirizmusának megjelenésével nyíltak meg. Megoszlanak a vélemények arról, hogy mennyi adat létezik a világon. Egyes informatikusok szerint 2,5 exabyte (10¹⁸) adat keletkezik naponta (5 exabyte-nyi adattárhelyen már az összes valaha kiejtett emberi szó elférne), míg az IBM szakértői becslésük alapján arra jutottak, hogy napjainkban kétfévente megduplázódik az összes adatmennyiség, vagyis huszonnégy hónap alatt annyi adat termelődik, mint a történelemben előtte összesen (Giczy és Szőke, 2017. 462). A tendencia fajsúlyát mutatja, hogy 2000-ben a világon felhalmozott adatok 75%-a analóg formában vagy papíron állt rendelkezésre, ma az exponenciálisan növekvő adatmennyiség 98%-a (Mayer-Schönberger–

Cukier, 2013; Ságvári, 2017) digitálisan érhető el. Az adatbányászat mellett a szövegbányászat (Romero és mtsai., 2010; Hung, 2012) lassan önálló kutatási módszerre válik. Az elmélet tekintetében jelentős a hálózatelmélet megjelenése és térnyerése. A gyakorlat lehetőségeinek kitágulását jelzi, hogy a XXI. századi társadalomtudományi kutatásban egyre kevésbé lesz szükség adatgyűjtésre, mivel az adatok és eredmények nem survey-alapon, az egyének megkérdezésével, hanem teljeskörűen, a mindennapi viselkedés, a környezet és egyéb jellemzők digitális rögzítésével és elemzésével nyerhetők. Mindez azonban nem oldja fel az eddig megfogalmazottak alapján alábbiakkal szemléltetett klasszikus, megismerési szempontból platóni-arisztotelészi szembenállással is jellemezhető polarításokat.



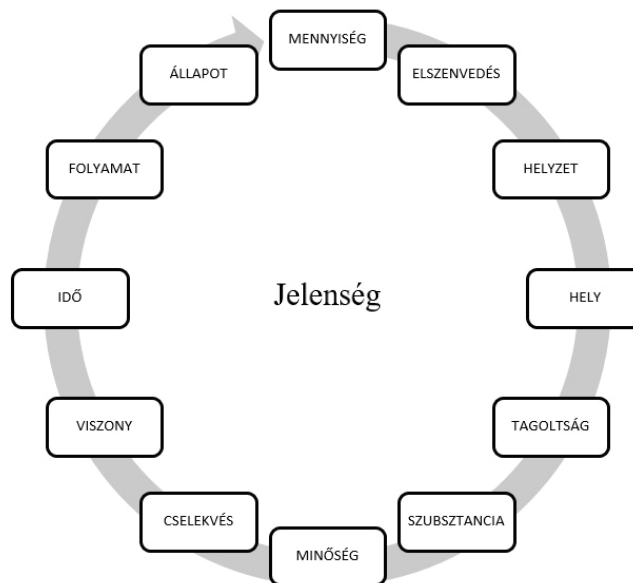
A továbbiakban a megismerési igény kielégítésének mai értelemben vett tudományos eszközeivel történő, tehát a módszertan fejlesztését vonzó komplex lehetőségeit kíséreljük meg felvázolni.

A megismerés komplex modelljei

Az alulról felfele építkező, pozitivistá hagyományokon alapuló, a lehető legnagyobb generalizációra és a zárt elméleti rendszerek megteremtésére törekvés habitusa az összetett valóságot – esetleg bináris – modellekkel magyarázni kívánás vádjával szemben védtelennek bizonyulhat még az esetben is, ha az anomáliák lehetőségének elismerésével a statisztikai módszerek gyakran nem ok-okozati, hanem korrelatív és tendencijellegű magyarázatot nyújtanak (megjegyzendő ugyanakkor, hogy a szignifikanciákat közlő kutatásokkal szemben megfogalmazódhat olyan kritika, hogy a megismerést motiváló kérdésre valójában nem adnak választ, vagyis az empirikus bizonyítékokat nem fordítják le a szignifikáns hatások statisztikai zsargonjáról a kutatást motiváló oksági hipotézisek nyelvére (Bartus, 2003; Németh, 2015). A megismerésre irányuló gondolkodás számára kézenfekvő megállapítás, hogy a módszerek annyit engednek látni a valóságból, amennyit a modellek és azok illeszkedése megengednek. Ezért lehet egyre inkább kutatómetodológiai elvárás, hogy a

tudományos igényű fogalomalkotás, a vizsgált jelenség, a jelenség mint rendszerelem, valamint a rendszer környezetének megismerése és leírása ne legyen túlságosan reduktív (pl. Sántha, 2015). Mivel a társadalmilag releváns kutatások jelenségei mindig összetettek és értéktelítettek, az érvényességet biztosító eljárásoknak folyamatosan lépést kell tartaniuk a társadalomkutatások bonyolultsági fokával (DeLuca, 2011). Ez az elvárás a szempontrendszerek fejlesztését és a jelenségek összetett, többszempontú vizsgálatát vonzza: modellek úgy is alkothatók, hogy azok a világ komplex természetét, a vizsgálatok mindig befejezetlen jellegét tükrözzék (Yanchar, 2015).

Ezt segítik a megismerés szempontjainak nem hierarchikus vagy lineáris modelljei. Ha a modell elemei egyenrangúak, egyaránt érvényesek, abból egy jelenség több szempontból történő vizsgálatának lehetősége és igénye következik. A társadalomtudományokban ismert körkörös elméleti felépítmények (vö. Brunczel, 2008) tűnnek e célra a leginkább alkalmasnak. Jelen esetben körkörös felépítményünk szempontjai azok az ókori kategóriák, amelyekkel a világ az érzékszervekre alapozott értelem számára⁷ ma is valahogyan felfogható. A 10 arisztotelészi kategória 2 kategóriával történő kiegészítésével és alább szemléltetett sorrendben történő elhelyezésével a modell köríve a megismerés progressziójaként, a 6 komplementer ellentétpár szembenállása (a felület objektív, szubjektív, téri és idői metszeteivel) pedig a polaritások feszültségeként értelmezhető. Így a modell szemlélése egy időben a szellemi elmélyülés és a tudományos megismerés (kutatásmódszertan) eszközévé válik.



Záró gondolatok

Mennyiségek minősítése értelmezéseket ad, az egyszerű relációval nem leírható jelenségek egyre mélyebb elemei válhatnak kvantifikálhatókká, amely folyamatokban a metrizált adatok mint észlelet jelennek meg a gondolkodás számára. A számszerűsítés alkalmas arra, hogy az egyén az észlelési körén kívüli, nagyobb mintában zajló folyamatokat objektívebben képes legyen áttekinteni, vagyis az észlelés és tapasztalatok szűk köre, a megismerő végessége és az ezekre alapozott nézetek szubjektív jellege ne, vagy kevésbé vezessen túláltalánosításokhoz, hozzáköltésekhez, elfogultsághoz, de a különös, az összefüggésrendszert adó alapegységek megismerésének lehetőségétől jó eséllyel elzár. A matematizálás az egyéneknél nem látható, vagy nem szembeötlő pszichikai jelenségeket összefüggésekké és mintázatokká emeli, azonban a vizsgálatban a hatótényezők száma olyan hatalmas is lehet, hogy még a legösszetettebb számításokon alapuló eredmény sem lesz megbízható. Egy bizonyított tétel a tétel környezetét meghatározó axiómarendszer változatlanságáig tekinthető állandónak, az axiómarendszerek változásával azonban új nézőpontok jönnek létre. A vizsgálat tárgyának környezetből történő kiragadásával és a tárgy lehatárolásával a konkrétság és egzaktság megnő, de az értelmezés lehetősége csökken. Ezért rá kívántunk mutatni, hogy a legérdekesebb munkát talán nem az adatok értelmezésének módjával, hanem a megismerés szempontjaival lehet elvégezni.

Jegyzetek

- [1] A kor gyakorlata még Nietzsche-t is meggyőzte arról, bár jellemző módon hatályossága alól kiemelve az elitet, hogy „vannak a történelemnek törvényei”. „Gesetze in der Geschichte gibt.” „A statisztika bizonyítja, hogy a történelemnek vannak törvényei. Éppen ez bizonyítja, milyen közönséges és undorítóan uniformis a tömeg. Csináltak volna valaha statisztikát Athénben! Akkor érezhetnék a különbséget. Minél aljasabb és minél kevésbé individuális egy tömeg, annál erősebb egy statisztikai törvény. Ha finomabb, nemesebb összetételű a tömeg, mehet a törvény a pokolba. És már fenn, magasan, a nagyszellemeknél egyáltalán nem tudnak számolni, például mikor házasodtak a nagy művészek!” (Nietzsche, 1999. VII. 642–643.)
- [2] „Mindaz, amit ebben a fejezetben kifejtettem, úgy vélem, kellően bizonyítja, hogy a matematikai elemzés alkalmazása korántsem szükségszerű feltétele annak, hogy a politika pozitív tudománnyá váljék. Mi több: teljesen csalóka, következésképpen, mint könnyű belátni, egészen téves dolog ilyennek beállítani a társadalomtudományt.” „Először is, azok a megfonto-

lások, melyek alapján számos fiziológus, elsősorban Bichat kimutatta, hogy a matematikai elemzés tökéletesen alkalmazhatatlan az élő testekkel összefüggő jelenségekre, amelyek közvetlenül érvényesek az erkölcsi és politikai jelenségekre is, lévén ezek csupán az előbbiek sajátos alfajai.” „Kellő óvatossággal mérlegelve e megfontolásokat, úgy vélem, nem habozhatunk kijelenteni – s eközben nem kell attól tartanunk, hogy túlzottan lebecsüljük az emberi szellem lehetőségeit –, hogy szükségképpen kizárt, hogy a matematikát nagymértékben alkalmazzák a társadalomtudományban, még hozzá nemcsak ismereteink jelenlegi szintjén, hanem akkor is, amikor azok már elérték a tökéletesség lehetséges legmagasabb fokát” (Comte, 1998. 127–128).

- [3] Annak, hogy a XX. század elejétől az empirikus bizonyítás meggyőző ereje már jelentősen meghaladja a tekintélyelvű érvelését, nemcsak tudományelméleti, hanem gyakorlati pedagógiai jelentősége is van: a tekintélyi bizonyítás maradéktalan elfogadásának életkori maximuma körülbelül a 12–13. életévre esik. Bár valójában gyakran nincsen szükség matematikai szimbólumok használatára ahhoz, hogy érvényes bizonyítás jöjjön létre, egy bizonyítás meggyőző erejét jelentősen növeli, ha az kötődik a matematikához és matematikai állításokhoz (Csíkos 2001).
- [4] „A szellemtudományok kijelentéseinek mindegyikében szereplő szubjektumok a társadalmilag egymásra vonatkoztatott éleategységek. Ők mindenképp egyedi személyek. Megnyilvánulásaik: kifejező mozdulatok, szavak, cselekedetek. A szellemtudományok feladata pedig az, hogy ezeket újból átélje, s a gondolkodás útján ragadja meg” (Dilthey, 1954. 2).
- [5] „A filozófiával szembeni pozitivista reakció társadalomtudományi hatását tekintve erős hajlamot mutatott ama tény elhomályosítására, hogy az ember alapvetően aktív, kreatív, értékelő lény. Bármely kísérlet, mely viselkedését célok, szándékok, eszmények alapján próbálta magyarázni, a „teleológia” gyanújába keveredett, amelyről úgy vélték, nem összeegyeztethető a pozitív tudomány módszertani követelményeivel. Ezzel szemben pedig a magyarázatnak az „okok” és „feltételek”, nem pedig célok alapján kell nyugodnia” (Parsons, 1985. 76).
- [6] „Bármit is jelentsen a tudomány ... a történeti megismerés ... az egyedi, nem egyszerűen valamely általános törvényszerűség igazolására szolgál. Eszménye inkább az, hogy magát a jelenséget értse meg, egyszeri, történeti konkréciójában” (Gadamer, 2004. 4).
- [7] A szubjektum számára az akaratimpulzusokból keletkező szándékok külső gátakba ütközése okozza a sajátélet tudatának kialakulását, vagyis az akarral nem azonos, a sajátlénytől különböző, a maga idegen akaratával az

ember elé lépő világ mint természet vagy más lények, az egyén számára külsőleg, tehát a megismerés lehetősége nem közvetlenül (az eszmélés nem eleve, hanem tapasztalaton keresztül) adott.

Felhasznált irodalom:

- Bartus Tamás (2003): Oksági kapcsolatok erejének mérése kontingenciatáblákban: az esélyhányados problémái és a hatásnagyság. *Szociológiai Szemle*, **2**. 42–58.
- Brunczel Balázs (2008): *Niklas Luhmann társadalomelméletének felépítése és az elmélet politikatudományos és politikafilozófiai vonatkozásai*. Doktori disszertáció, ELTE.
- Comte, A. [1822] (1970): *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société*. Les Éditions Aubier-Montaigne, Paris.
- Comte, A. (1979): *A pozitív szellem. Két értekezés*. Magyar Helikon, Budapest.
- Comte, A. (1998): *Early Political Writings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Creswell, J. (2015): *A concise introduction to mixed methods research*. Sage, London.
- Csikós Csaba (2001): Bizonyítási stratégiák megítélése 10–17 éves korban. *Magyar pedagógia*, **101**. 3. sz. 319–345.
- DeLuca, C. (2011): Interpretive validity theory: mapping a methodology for validating educational assessments, *Educational Research*, **53**. 3. sz. 303–320.
- Dilthey, W. (1954): *The Essence of Philosophy*. The University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Dilthey, W. (2010): *The Formation of the Historical World in the Human Sciences*. Princeton University Press, Princeton.
- Gadamer, H. (2004): *Truth and Method*. Continuum, London.
- Giczy Johanna – Szőke Katalin (2017): Hivatalos statisztika és a Big Data. *Statisztikai Szemle*, **95**. 5. sz. 461–490.
- Heisenberg, W. (1925): *Über quantentheoretische Umdeutung kinematischer und mechanischer Beziehungen*. *Zeitschrift für Physik*, **33**. 1. sz. 879–893.
- Hung, J. (2012): Trends of e-learning research from 2000 to 2008: Use of text mining and bibliometrics. *British Journal of Educational Technology*, **43**. 1. sz. 5–16.
- Lorenz, E. (1962): *Deterministic Nonperiodic Flow*. *Journal of Atmospheric Sciences*, **20**. 2. sz. 130–148.
- Mayer-Schönberger, V. – Cukier, K. (2013): *Big Data. A Revolution that will transform how we live, work and think*. John Murray, London.

- Németh Renáta (2015): Oksági következtetés az empirikus szociológiai kutatásban. *Szociológiai Szemle*, **25**. 2. sz. 2–30.
- Nietzsche, F. (1999): *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. Band VII. Deutscher Taschenbuch, München.
- Parsons, T. (1977): *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. The Free Press, New York–London.
- Parsons, T. (1985): *On Institutions and Social Evolution*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Petty, W. (1690): *Political Arithmetic, or a Discourse concerning the Extent and Value of Lands, People, Buildings*. R. Clavel, London.
- Quételet, A. [1835] (2012): *Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou Essai de physique sociale*. Hachette Livre-BNF, Paris.
- Romero, C. – Ventura, S. – Pechenizkiy, M. – Baker, R. (2010): *Handbook of educational data mining*. CRC Press, Boca Raton.
- Ságvári Bence (2017): Társadalomtudomány a Big Data korában. *Statisztikai Szemle*, **95**. 5. sz. 491–504.
- Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös, Budapest.
- Yanchar, S. (2015): Truth and Disclosure in Qualitative Research: Implications of Hermeneutic Realism. *Qualitative Research in Psychology*, **12**. 2. sz. 107–124.

Turós Mátyás

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Angol nyelvű írások

Irony and Bildung in Feminist Educational Writings (Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth)¹

Antal, Éva

Abstract: The context of the present paper is my research on philosophies of female education and the questions of female Bildung in the 18th and 19th centuries in England. I have been studying works on educationalist and philosophical concerns and literary works, such as the Bildungsromane and utopian novels written in the period. Female writings – either literary-utopian or educational-philosophical – seem to rely on the framework and theoretical background of well-known male works in order to present a critical and ironical reading while also raising questions of social solidarity and (e)quality in individual Bildung. In my paper, I highlight the strategies of feminist rhetoric, taking my textual examples from Mary Wollstonecraft’s anti-Rousseauian *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), while I also refer to educational writings by two of her contemporaries, Catharine Macaulay and Maria Edgeworth.

In 18th-century England, along with the reforms aimed at changing the school-system, educationalist and philosophical-educational works were published in which the questions of female education were also asked, for instance, writings by Mary Astell and Hannah More. However, at the time, the British were likely to display their general fear of “mass” or public education, and this remained true in the 19th century. One might think, for example, of Matthew Arnold’s cultural criticism and his proposition of the basic education provided to the lower layers of society, to the “mob”. The responsible moralists of the two centuries – both men and women – realised the urgent issues of Bildung and systematic education, which were mainly discussed by thinkers and critics from the middle-class; in addition Arnold’s works on the subject, John Stuart Mill’s writings also exemplify these efforts. Meanwhile, the female members of the well-to-do middle-class were given a private education by tutors of good reputation. In her *Letters on Education* (1792), Catharine Macaulay focuses on private, not public education, but she bravely stands up for the coeducation of children of the elite. Macaulay quotes Jean-Jacques Rousseau and John Locke,

¹ In my research for this article, I have received the support of the grant EFOP-3.6.1-16-2016-00001 “Complex improvement of research capacities and services at Eszterházy Károly University”. The present paper is a revised version of a conference proceeding which was originally published under the title “Irony and Culture in Feminist Educational Writings: Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth” in *Practice and Theory in Systems of Education* 12/2 (2017), 100-108.

the two most influential thinkers of the time on the philosophy of education, and she also engages in a polemic with the ex-radical Edmund Burke concerning women's place in society. Her discourses obviously had a great impact on Mary Wollstonecraft. Florence S. Boos, a feminist literary and cultural critic, highlights Macaulay's strong voice in her sharp rhetoric and "militant" opposition to the male neglect of female education, though she admits that Macaulay's educational principles are rather elitist, since Macaulay herself belonged to high society (Boos, 1976, pp. 74–5). Boos claims that the argumentation of the letters XXI-XXIV was built mostly on Wollstonecraft's egalitarian treatise, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), which she started to write in the year of the publication of the Letters. Let me quote a famous passage to present Macaulay's clever style and attacking tone:

[...] knowledge is equally necessary to both sexes in the pursuit of happiness [...] all those vices and imperfections which have been generally regarded as inseparable from the female character, do not in any manner proceed from sexual causes, but are entirely the effects of situation and education. (Macaulay, 2014, pp. 201–202)

Although Macaulay's intellect made her "an isolated figure" and her feminist views on educational theory were not really known (and not at all shared by others, Boos, 1976, pp. 65–66), works by Mary Wollstonecraft, her contemporary, were met with indignation countrywide. Mary Wollstonecraft (1759–97) – the "hyena in petticoats", to quote Horace Walpole's mock-metaphor (Taylor, 2007, p. 2) – had become a famous proto-feminist, moralist, and educationalist of her own time, who founded a private school for girls, worked as a teacher and a governess, then later earned her living as an editor and translator at a London-based publishing house. Her life story is quite scandalous, beginning with a love affair with an American captain (from him, she had her first daughter, Fanny Imlay) to her membership in a revolutionary group, the Radicals, with politicians Joseph Priestley and Thomas Paine, painters Henry Fuseli and William Blake, and her future husband, the anarchist William Godwin, from whom her second daughter, Mary, was born. Soon after Mary's birth, she died, and her husband looked after her literary legacy and brought up their daughters.

In her writings, Mary Wollstonecraft was concerned about the questions of female education, and it is tempting to juxtapose her political-pedagogical works with her literary pieces aimed at educating her reader (see, for instance, her two novels, *Mary and Maria*; Richardson, 2002, p. 24). As a writer, she had enjoyed great success with a collection of stories intended for children entitled *Original Stories* (1788), in which a fictitious governess teaches two young girls

in the Rousseauian spirit, telling them parables. Emphasising the acceptance of parental and instructive control, she shows how the children are becoming able to learn self-control and “monitor themselves”, while the “white paper” sheet of the youthful mind is filled through practical training, an idea in accordance with Locke’s conception of the “tabula rasa” (Richardson, 2002, p. 31.). In 1787, Wollstonecraft published a similarly Lockean booklet, *Thoughts on the Education of Daughters* (even the title recalls the Locke’s influence; see his work *Some Thoughts Concerning Education*), which was written in the style of the so-called conduct-books being printed to help parents educate their children at home. In her early work, one notices her critical tone, especially when she describes how narrow the path for women who wanted to pursue a profession was, since the only options available were to become a private tutor, a school-teacher, or a governess.

Returning to the main work of the present paper, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), its author regarded it as a moral, philosophical “essay”. Its thirteen chapters can be divided into three great sections: in the first, Wollstonecraft shows us the forms of sexual inequality in her own time; then the female character is presented; and, finally, the importance of family and education is discussed. In the introduction, she describes the miserable conditions of the age, in which female minds are unhealthily neglected and the whole school-system is “false”. “Women are, in fact, [...] degraded by mistaken notions of female excellence”, while “the word masculine is only a bugbear” when it is used as a reference to strong women’s behaviour (Wollstonecraft, 2004, p. 15). But through sensible training, women can be reared to drop their habitual frivolous and childlike gestures, with which, in their flattering technique of problem-solving, they rely on men in a manner defined as charming but functioning to foreground their implied weakness. Dropping these acquired mannerisms would help them begin to live like autonomous human beings.

Throughout the work, Wollstonecraft’s rhetoric is rich with both an ironic tone a utopian pitch. She knows full well that one group of her contemporaries (for instance, the philosophers Rousseau and Burke) gladly claims that everything was fine in the past, that is “all was right originally”, another group trusts in the present, saying “all is now right”, while she thinks that only the future can bring the state of harmony and peace: “all will be right” (Wollstonecraft, 2004, p. 23). She puts the past, present, and future tenses of the copulative verb in italics, but I would emphasise the indefinite pronoun “all” in the phrases, since if more than half of society live in a state of subjugation, only the promise to provide wellbeing for everyone makes sense. Describing the present situation of women, she shows that they are treated like “gentle, domestic brutes” and

are kept in a regressively innocent, childlike state (Wollstonecraft, 2004, p. 29). Already here, related to the child-simile, Wollstonecraft points out – in accordance with Rousseau’s ideas on the “natural” education of men in *Emile* – that the education of children is crucial to the improvement of society, and women should also receive proper instruction (Wollstonecraft, 2004, pp. 30–31). Co-equal education will result in independent individuals who are able to think and act on their own: this constitutes Wollstonecraft’s interpretation of the Kantian self-liberated humans, who “dare to know” (in the spirit of Horace’s “*sapere aude*”), relying on their own reason in Kant’s essay, “Answering the Question: What Is Enlightenment?” (1784). She finds striking parallels between the limited training provided for soldiers and women, since the state needs them simply as machines which fulfil specific tasks; the soldiers have to fight and die, women are to marry and have babies (to fight and die for the country). The two groups do not show great interest in self-education or thorough learning. Moreover, she remarks maliciously, women are likely to be attracted to army officers (contemporary romance books are full of such episodes), and both women and soldiers are fond of fashion, balls and levity – “they were taught to please, and they only live to please” (Wollstonecraft, 2004, p. 34).

Wollstonecraft values the Rousseauian principle of natural education, but she thinks that the fifth book on female education, “Sophy, or Woman”, is “grossly unnatural”, highlighting the famous passage according to which men’s and women’s education cannot be the same naturally, and women are to be brought up to accompany the naturally educated man (cf. to be a “helpmeet for him”, Rousseau, 1921). She adds that the main aim of female education is “to render them pleasing”; women have to be charming and graceful (Wollstonecraft, 2004, p. 38.). Wollstonecraft’s work, right from the introduction, is full of critical remarks about gender roles: for instance, she criticises the notion of masculine sublimity being opposed to feminine beauty, then, the differentiation of male thinking oriented towards the future while the female is labelled as rather present-bound, and she questions the masculine quality of melancholy, claiming that there are male souls “confined” in female bodies (Wollstonecraft, 2004, pp. 45–47).

In Rousseau’s *Emile*, we read that “he is a man and she is a woman; this is all they have to boast of [;] [i]n the present confusion between the sexes it is almost a miracle to belong to one’s own sex” (Rousseau, 1921), while Wollstonecraft displays a different attitude, saying that women “were made to be loved, and must not aim at respect, lest they should be hunted out of society as masculine”

(Wollstonecraft, 2004, p. 46). In her utopian vision, she foresees the times when “sound politics diffuse liberty, mankind, including woman, will become more wise and virtuous” (Wollstonecraft, 2004, p. 50, italics are mine).

Similarly to Rousseau, she stresses the importance of physical education not only for women but also for men, because in her age gentlemen looked down on physical exercises and “bodily labour”; the weak and delicate constitution was a sign of refinement. In the presentation of women’s situation, she quotes a lot from Rousseau’s *Emile*, and she makes comments on the passages she cites and occasionally cites them again. She thinks that in his frequent highlighting of female coquetry and “short-sighted desire”, Rousseau shows that his own sensuality and passionate temperament had blinded him; consequently, she refers to the fifth book on *Sophy* as “the philosophy of lasciviousness” (Wollstonecraft, 2004, p. 64). Opposed to the image of girls being trained to play with dolls and sit and do idle things at home (i.e. the image of the charming coquet), Wollstonecraft presents the girl who behaves differently, the active and clever “boyish girl” who is “a romp” – the word refers to a vivid, energetic child, “sporting in the open air”, freely running and laughing, and the 18th-century “romp” can also be associated with the meanings of the words she uses later, the rebellious “rampage” and the ardent “rampancy” (Wollstonecraft, 2004, p. 57). In fact, the romp could naturally be the real partner to the naturally educated and free-spirited boy if Wollstonecraft had written the part on woman’s education in *Emile*. Yet only through her irony and critical tone can she express her scepticism concerning Rousseau’s philosophy of female education. As she writes, if “taught from their infancy that beauty is woman’s sceptre, the mind shapes itself to the body, and, roaming round its gilt cage, only seeks to adorn its prison” (Wollstonecraft, 2004, pp. 58–9).

How can a slave be expected to be guided by reason and to aim to achieve virtue in life? Wollstonecraft, actually, addresses this question to both sexes. She finds that her age is decadent, and she urges a new definition of the notion of the “(hu)man”. Meanwhile, she thinks that education should not only provide preparation and training for life, but should also strive for perfection. Let me quote one of the most famous passages, which is again a comment on Rousseau:

‘Educate women like men,’ says Rousseau, ‘and the more they resemble our sex the less power will they have over us’. This is the very point I aim at. I do not wish them [women] to have power over men; but over themselves. (Wollstonecraft, 2004, p. 81)

Wollstonecraft neglects the irony of the original and omits the end of Rousseau's statement, namely, that "and then men will be masters indeed" (Rousseau, 1921). For my part, I sincerely hope that Rousseau himself is using irony here, referring to the master-servant dichotomy of the sexes, which is one of the most important themes of feminist discourses.

Wollstonecraft surveys the courses of female life, including the fashionably imprisoned wife, the single spinster who is begrudgingly supported by her brother, the widow, the governess, and the prostitute. In each of these life situations, it would be greatly beneficial for "Sophy" to know more of the world than fashion, drawing, and sewing; Wollstonecraft adds gardening, experimental philosophy, and literature, though not terribly convincingly. Interpreting her contemporaries' works on education, she first turns again to Rousseau, and she repeats some already cited passages and makes ironical remarks. As she explains, she distorts Rousseau's statements: "I warped the author's reasoning to support my own arguments" (Wollstonecraft, 2004, p. 100). The verb "to warp" is usually applied to indicate the bending of a wooden frame due to changes in the weather (raining and freezing), i.e. the way in which the wood becomes twisted and undulatory while still under pressure. So far in critical writings, I have mainly come across the term as a reference to the modern functioning of irony, as it describes the deforming effects of contexts. According to Rousseau, here in the context, in the framework of female education, girls "should early be accustomed to restraint. This [...] is inherent in their sex [...]. All their life long, they will have to submit to the strictest and most enduring restraints, those of propriety" (Rousseau, 1921). However, Wollstonecraft claims that not only women but also men of the lower classes (the vast majority of the population) live under control and constraint. In the case of women, specifically education – or more precisely, the lack of proper education – leads to the early acquisition of "self-denial", the narrowing of walks of life, and the servile acceptance of the assigned limits (Wollstonecraft, 2004, p. 104). Combined with the idea that Rousseau himself admits, namely that man is "imperfect" and is trying all his life to become a better human being but generally is not able to master himself, and the woman or women subjected to him should even "submit to injustice" (Rousseau, 1921), Wollstonecraft's programme about the liberating of the female mind is more compelling. Truly, the pleasant "helpmeet" and the future nurturer of children can be expected to be able to think. Even Sophy is capable of intelligent conversations; I wonder how convincing Rousseau's words sound here:

By nature man thinks but seldom. He learns to think as he acquires the other arts, but with even greater difficulty. In both sexes alike I am only aware of two

really distinct classes, those who think and those who do not; and this difference is almost entirely one of education. A man who thinks should not ally himself with a woman who does not think, for he loses the chief delight of social life if he has a wife who cannot share his thoughts. (Rousseau, 1921, italics are mine)

If Rousseau belongs the class of people who are able think – and as he is a man, he has good chances of belonging to this class – can he not see the contradiction here with what he has previously written about the limited education of women? Would it not be easier to bring up a non-thinking man to match a non-thinking woman? He even remarks that well-educated and “talented women only get a hold over fools”: a clever man should be a master, not a student of his wife (Rousseau, 1921). Wollstonecraft takes this argument as nonsense, but she dedicates a separate chapter to the topic of female modesty.

In the longest chapter of the book, Wollstonecraft reviews the works discussing educational questions of her age and she comments on the ideas of the female writers. She criticises Madame Genlis’s ideas (and her narrow-mindedness), she values the soundness of Mrs Chapone’s letters, and she praises the aforementioned Mrs Macaulay’s outstanding intellect. According to Wollstonecraft, Macaulay’s writing is almost asexual, since she is not concerned about the sexes (“no sex appears”); to such a great extent does she rely on common sense in her “strong and clear” argumentation that one could even attribute the arrogance of “masculine understanding” to her (Wollstonecraft, 2004, pp. 130–2).

Regarding Wollstonecraft’s practical ideas on education, she emphasises the importance of coeducation, since, if they are educated together, the members of the two sexes behave differently in each other’s presence. Their co-training and teaching moderate the selfish wildness of boys and help the girls drop their peevish cunning. She also distinguishes weak and faint beauty, which is called feminine by masculine expectations, from the desired dignified beauty that is beautiful physically and morally – and that is closer to the Kantian or Burkean concept of the (masculine) sublime. In the concluding passage on education, Wollstonecraft prophetically writes about the moral sublimity of the future:

The conclusion which I wish to draw, is obvious; make women rational creatures, and free citizens, and they will quickly become good wives, and mothers; that is – if men do not neglect the duties of husbands and fathers. Discussing the advantages which public and private education combined, [... being] particularly relative to the female world, because I think the female world oppressed; yet the gangrene, which the vices engendered by oppression have produced, is not confined to the morbid part, but pervades society at large: so that when I wish to see my sex become more like moral agents, my heart bounds with the

anticipation of the general diffusion of that sublime contentment which only morality can diffuse. (Wollstonecraft, 2004, p. 222, italics are mine)

This is a wonderful conclusion, which highlights the moral and practical utility of education in a utopian, social framework. Unfortunately, Mary Wollstonecraft could not put her theory into personal practice, as she was not able to bring up and guide the education of her daughters. The ardent egalitarian writer and thinker died a couple of days after the birth of her second child. Later, her daughter Mary read her works. Wollstonecraft was the only female writer whose works Mary could read when she was widely reading the classics in her teens (for instance, she knew the works of Milton, Morus, Shakespeare, and Rousseau). The future Mary Shelley (1797–1851), or Mary Wollstonecraft Shelley, born Mary Godwin, wrote not only *Frankenstein* (1817) but also an anti-utopian work entitled *The Last Man* (1826), which is favoured in feminist ecocriticism today.

And now, to balance the rebellion of the Godwin-family, I present another family endeavour from the end of the 18th century, that is, *Practical Education* (1798), by Richard Lovell Edgeworth and his daughter, Maria Edgeworth. The 800-page book is written in the style of the popular conduct books, but the authors criticise the contemporary fashionable notions of female education. The philosophical framework of the book is given by Locke's empirical-sensualist approach, and even the title and the structure recall Locke's educational booklet for the practical gentleman (*Some Thoughts Concerning Education*, 1693). Several chapters of the Edgeworth-manual present the features of the female character (see "Temper"; "Prudence and Economy"; "Sympathy and Sensibility"; "Vanity, Pride and Ambition"), and all of the related passages speak of the balanced restraint of temperament and emotions and the acquisition of self-control. In the chapter on female temperament, Rousseau's famous passage about the framework of female education is quoted, namely, about the claim that Sophy is to be brought up so that she gladly accept her place in life (Edgeworth, 1798, p. 168). The most important female virtue is "to have command of temper" (Edgeworth, 1798, p. 700). Accordingly, female education should aim to foster this "command" not only through the restraint of female sensibility and fantasy but also with the right training (Edgeworth, 1798, p. 312). We can see that the father and his daughter are mainly concerned with the elite instruction provided for members of the upper middle class; consequently, they find that while economy and arithmetic are useful, in the development of the future gentlewomen's behaviour, the study of music and painting is beneficial (Edgeworth, 1798, p. 528). However, the Edgeworth-handbook warns against reading too many romances, since one rarely comes across the noble and generous

heroines of such fancies in real life. Indeed, one should not expect outstanding deeds from the women of the age, whose real task is to fulfil their “quite domestic virtues”. Moreover, in the passage against “impulsive” love marriages, the authors – the father and/or the daughter – encourage women, in rather a futile attempt, to think rationally, and they also emphasise the sensible experience of sober, mature feelings instead of fictitious daydreaming:

Women, who cultivate their reasoning powers, and who acquire tastes for science and literature, find sufficient variety in life, and do not require the stimulus or dissipation, or of a romance. Their sympathy and sensibility are engrossed by proper objects, and connected with habits of useful exertion: they usually feel the affection which others profess, and actually enjoy the happiness which others describe. (Edgeworth, 1798, p. 298)

Unfortunately, the handbook of practical education does not provide concrete suggestions concerning how to begin the outlined self-education of women. The above quotation seems to confirm the limits of Sophy’s training, reinforcing its morally motivated borders for the sake of domestic peace. On the whole, in spite of its remarks and critical ideas, the Edgeworth-work does not attack the female education of the century and does not argue with Locke or Rousseau. The sensitive problems of female education are smoothly situated in the massive frames of *Bildung* previously drawn and strictly prescribed by the cited male thinkers: there is no place for rebellious or rampant irony in the book by the caring father and the good daughter.

Bibliography

- Antal, É. (2017): Irony and Culture in Feminist Educational Writings: Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth. *Practice and Theory in Systems of Education* 12/2, 100–108.
- Boos, S. F. (1976): Catherine Macaulay’s Letters on Education (1790): An Early Feminist Polemic. *The University of Michigan Papers in Women’s Studies*. Vol. II, No. 2, 64–78.
- Brooks, C. (1971): Irony as a Principle of Structure. In H. Adams (Ed.). *Critical Theory since Plato* (pp. 1041–1048). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edgeworth, M. and Lovell R. (1798): *Practical Education*. London: J. Johnson.
- Johnson, Claudia L. (2002): *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, J. (2004): *An Essay Concerning Human Understanding*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Locke, J. (2007): *Some Thoughts Concerning Education*. New York: Dover Publications Inc.
- Macaulay, C. (2014): *Letters on Education: With Observations on Religious and Metaphysical Subjects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Brien, K. (2009): *Women and Enlightenment in Eighteenth-century Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, A. (2002): Mary Wollstonecraft on Education. In C. L. Johnson (Ed.). *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft* (pp. 24–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, J.-J. (1921): *Emile, or Education*. Translated by B. Foxley. New York: E.P. Dutton. <http://oll.libertyfund.org/titles/rousseau-emile-or-education>
- Taylor, B. (2003): *Mary Wollstonecraft and the Feminist Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, N. F. (2007): *The Rights of Woman as Chimera: The Political Philosophy of Mary Wollstonecraft*. New York & London: Routledge.
- Wollstonecraft, M. (2004): *A Vindication of the Rights of Woman*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Wollstonecraft, M. (2014): *Thoughts on the Education of Daughters*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dr. habil. Antal Éva, főiskolai tanár
Eszterházy Károly Egyetem Anglisztika és Amerikanisztika Intézet

The Transfer Effects of Music Learning in the Light of Recent Research

Kelemen, Judit

Recently released news in the media called the fact miracle that in one English primary school pupils perform better and are present at school more often due to music learning, the Kodály-concept and the increased number of art classes. After hearing the news, Hungarian music pedagogues looked at each other knowingly: we have been familiar with the idea since the 70's...!

In spite of this, to art education in Hungarian schools poor destiny has been given for decades. The present study focuses on music education only but representatives of other artistic fields are of the same opinion. The present situation of music education has been criticised by many studies, while nationally and internationally known music pedagogues search for the answers for the new challenges – as if the thoughts of Kodály from 1961 would have been written today: 'From the ancient Greeks to Comenius the prevailing concept was that music is vitally necessary for the development of man, an essential part of education and not some kind of a dispensable luxury item, mere fun.' (Kodály, 1961, 334.) Here is the time to turn the experts' attention to the blessed 'side effects' of music.

In relation to studies on the personality forming power of music learning, a great number of examples could be mentioned from the documents of ancient cultures especially valuable for us to today's programmes with a model value and international recognition. It is a common feature of the reform pedagogical trends of the 20th century that arts are given a prominent role as forming the personality of children, their self-expression and the development of their various general abilities can all be related to the cultivation of the various branches of art. Recent education policy efforts, such as promoting day-to-day art activities – especially singing and singing in a choir – have drawn attention to its well-known, obvious benefits although professionals have rather controversial views on the methods and the expected results of their implementation.

Referring to Hungarian music education, it is inevitable to mention the name of Zoltán Kodály: on December 2, 2016 the preservation of folk music according to the 'Kodály-concept' (erroneously named 'method') was selected by UNESCO on its Register of Good Safeguarding Practices of folk music heritage, and 21 March, 2017 is was added to the list of Hungaricums.

Owing to the power of music to form the character and its many beneficial effects on personality, Kodály urged music education to be made available to everyone, i.e. to introduce music education into public education. ‘The purpose of music is not to give judgment on it, but to be nourished with it. Music is mental food and cannot be replaced by anything else. Anyone who does not live with it lives in spiritual anaemia until death. There is no sound spiritual life without music. There are regions of the human soul into which only music lights.’ (Kodály, 1944, 156.)

Besides forming the personality, Kodály was, however, also aware of the effects of music learning on enhancing the general level of aspiration as well as its transfer effects – after the spread of the so called primary schools with special classes of extended music education providing a music lesson every day, it has been confirmed by many scientific investigations and studies (Bácskai, Manchin, Sági, Vitányi, 1972; Barkóczi, Pléh, 1978.) I will give an account of the results of recent research in the second part of this study. It is formulated by Kodály like this: ‘[...] a little music every day, which is as important for a child as to eat every day. We cannot nourish a child properly, either by giving him/her to eat only once a week. Music should be consumed in a similar way: a little every day.’ (Kodály, 1966, 193.) Concerning the educational advancement of children in classes with extended music education, Kodály says: ‘they are better in every subject than those of schools providing children only two music lessons a week [...]. It is undeniable that daily music and singing spiritually refresh children, who then become more receptive to other subjects as well.’ (Kodály, 1965, 588-589.)

Referring to the three years’ research carried out by Ilona Barkóczi and Csaba Pléh in some primary schools of Kecskemét, Zoltán Laczó summarised the most important relationships between music learning and children’s performances in the subjects of general knowledge as well as the favourable experience in the development of social relationships at a conference on music education organised in 2002 as follows: ‘Research findings justified that children in classes with extended music education showed a better adaptation to tasks requiring thinking, more advanced creativity, greater emotional sensitivity in relation to creativity, deeper experience processing and greater internal control. The students’ performances attending the classes with extended music education seemed to break with their social background more and more. The socio-metric studies have clearly shown that in classes with extended music education there are fewer children ‘on the periphery’, who get away from the community. (Laczó, 2002, 88.) The urge that there should be singing or arts education every day coincides with the above-mentioned ideas by Kodály as well as the results of the impact assessments justifying them.

The same presentation refers to an earlier unpublished comparative study by László Mérei (Laczó, 90) in which a socio-metric survey was carried out in classes with extended music education and in those with a normal curriculum. Although according to Mérei the number of classes participating in the investigation was below the quantity needed to establish generalizable relationships, the trend in the two types of classes can be very well traced with respect to social relationships: 'The standard classes are divided into several smaller groups, there can be sharp borderlines between them, there are no mutual choices between them; the groups are each others' rivals. In contrast, the classes with extended music education are so called 'soft' communities, within the class community, two, maximum three groups could be separated on the basis of the survey. The groups rivalled among themselves for noble purposes. They were characterised by a supportive attitude and a high level of cooperativeness. Their choices were based on objective criteria that referred to the democratic leadership of the classes. All these characteristics can be evaluated as a high level of socialization effect of intensive musical activity, collective music making (attention required by singing solo or singing in parts in a chamber choir, the musical value-creating inner urge to support each other and musical quality).' (Laczó, 90)

Nowadays the number of socially disadvantaged children is growing alarmingly and continuously, their provision and/or (adult) employment is a huge challenge for the labour market, and thus for society as well. The unfavourable social phenomena and processes have an impact on unfavourable changes in the circumstances of families (unemployment, impoverishment, disruption of families, children drifting and leaving school early), as a consequence of which the mental injuries of children and young people and their development in the broadest sense being threatened mean problems for all of us. Reducing the exclusion of increasingly marginalized groups is a growing challenge for society both from an economic and a social point of view.

As a kind of answer to these social challenges, Lord Yehudi Menuhin (1916-1999) the world famous violinist launched an international project Music in Europe (MUS-E®) in 1993, the central idea of which was to teach about tolerance through the tools of arts. And although the programme was launched 25 years ago, it has lost none of its relevance.

The programme was connected to a UNESCO project called 'World Decade for Cultural Development' with a subtitle 'Music as the Source of Balance and Tolerance'. This is how Menuhin summarized its main points in his own words: 'to run against the mainstream of descending civilization.'

The MUS-E project was based on the Kodály method and a completed experiment titled 'Music at School' – carried out in 50 schools in Switzerland.' (Kismartony, 2011, 53.) This art education project focuses on '[...] helping children to begin the long road to personal fulfilment through the arts - music, dance, singing, drama and visual arts [...] The project promotes social integration, and aims to reduce levels of violence, racism and social exclusion amongst the young.' (Kelemen, 2014, 86.)

The idea is that by using arts at schools in a new way (instead of teachers artists deal with children), such abilities of children are developing which not only broaden their world view, but they give them the tool to greatly enhance their creativity, to spend their leisure time meaningfully, to participate actively in community life and to improve their quality of life. Menuhin recommended his method to schools which deal with disadvantaged children, possibly to be introduced in the first class. The programme clearly has a social purpose, for which it makes use of the power of arts to form the character.

By extending the basic ideas by Kodály, Menuhin emphasized the unity of body, soul and spirit, and thus besides music, arts and martial arts became part of education. Instead of developing musical skills, the programme aims to develop imagination and fantasy, as it considers them to be a potential tool for managing everyday conflict situations. The primary task of the artist dealing with children is to liberate the imagination of the child. In musical terms – similarly to Kodály - singing together is also central to this, in addition, rhythm games, getting acquainted with musical instruments also play an essential role, with making instruments as a new element. So far 13 countries have participated in the MUS-E® project of the International Yehudi Menuhin Foundation (YMF website, 2017) – Hungary joined it in 1994, and provided opportunity for the programme to be realised for four years.

Éva Csébfalvi reports on the details of the programme's implementation in Hungary as well as the results of the impact assessment involving control classes, (Csébfalvi, 2009) while another study published in 2011 (Kismartony) examines the results of the experimental phase from the point of view of the contributors involved in the experiment. The author of this study, Dr. Katalin Kismartony participated in the Budapest programme herself, and her own experiences, her changed world view encouraged her to formulate her questions. According to the teachers participating in the programme, the most important results related to the children's attitude to school/learning and to their behaviour are as follows: the enhancement of children's self-confidence and self-esteem, the awakening of their creativity, the enrichment of their emotional life, the strengthening of their socialization, the reduction of disciplinary problems, in-

creasing tolerance for each other, the strengthening of taking care of each and group consciousness, the development of their concentration abilities, their efforts to become more accurate and strong development in general knowledge subjects.

Examining the neurological background of various musical activities (playing a musical instrument, singing and practising) performed regularly, the development of brain processes required for making music as well as the impact of music learning on emotional, social and cognitive abilities have become fruitful topics for brain researchers in recent decades. (e.g. Johnson, 2010; Norton, Winner, Cronin, Overy, Lee és Schlaug, 2005.)

However, it is also commonly known to laymen that the right and left hemisphere of the human brain work with different ‘division of labour’, and in this context, knowledge of the transfer effects of music learning may be of particular interest, i.e. the beneficial effects of an activity typically linked to the right hemisphere on the activities linked to the left hemisphere.

However, with respect to intensive music education more and more people are calling attention to the fact that musical abilities are related to several areas of the right and left hemisphere. Asztalos says: ‘Which areas are activated depends on two factors, the characteristics of the acoustic stimulus and the individual’s characteristics. Brain activity is greatly influenced by the individual’s learning experience. As skilled musicians have a more conscious relationship to music, they often have the left hemisphere performing tasks that are performed in the right hemisphere of amateurs.’ (Asztalos, 2012, 79.) The same idea is reinforced by Gombás, too: ‘Owing to the better communication between the hemispheres and the unusual asymmetry at the speech centre, their right hemisphere is likely to be more active than in ordinary people although left-hemispheric dominance among musicians is also more common. In general, it is explained by this particular asymmetry that musicians surpass non-musicians in linguistic memory, verbal fluency, and verbal expression of emotions.’ (Gombás, 2014, 239.) Concerning the transfer effects of music learning, Gombás writes as a general summary: ‘[...] there is no separate ‘musical brain’ in the nervous system that is exclusively responsible for musical abilities. The processing and creation of music is performed by several other areas of the brain specialized primarily for performing other tasks. Stimulating these areas with music, developing and strengthening the relationships between them through music can have a beneficial effect on many other skills through the transfer effect. Which are these skills that music activity develops from early childhood through transfer effects? [...] there is a strong link in the short term between musical activity and motivation level, emotional status, and movement

activity as well as the degree of social activity. There is a strong relationship between long-term music training and more advanced language skills. But there is also a positive correlation between music education and empathy, creativity, the ability of logical thinking, self-esteem, and spatial orientation.’ (Gombás, 241-242.) At the same place, in connection with the relationship between memory and music learning, the author also refers to a study in which the short and long-term verbal memory of trained musicians and non-musicians was examined in reading and listening comprehension exercises. In connection with the outstanding verbal memory of musicians practising for many years on a daily basis, the author also seems to find a connection with the musicians’ rehearsal methods as they need to reproduce the desired performance on the basis of several written and oral instructions at the same time.

Next I will provide a brief overview of the studies on music learning and performances in various subjects.

The correlations in reading, language and mathematics also show the beneficial effects of music learning. In her dissertation Gévayné (2010, 77.) points out that ‘when reading i.e. decoding a written text (saying the visual code of the symbols), as well as when reading music we can observe many similarities and we can experience the presence of parallel skills.’

‘[...] In the case of language and music, we can consider orthographic awareness as a parallel skill as well. The basis of this skill is our knowledge that letters and musical symbols, respectively, represent language, and musical language. It means that we understand that letters and other symbols are used as elements of a writing system.’ (Gévayné, 77-78.)

The ability to perceive pitch and rhythm is indispensable for tracking musical processes. However, the role of these abilities in learning reading is less known, in connection of which by summarizing the results of a study carried out with children with dyslexia, Gombás notes that a disadvantage of children with reading disabilities can be detected with respect to tonal discrimination and rhythm production. ‘The results of children with dyslexia were far behind those of the control group in their musical abilities tested in all seven periods of time.’ (Gévayné, 74.) According to the results of a longitudinal study conducted over a period of five years ‘[...] rhythm was significantly correlated with phonological awareness and reading. [...] based on the regression analysis, the contribution of the rhythm ability to the reading ability was significant during all five years; however, in the case of phonological awareness, rhythm was a significant predictor only in the fifth year.’ (Gévayné, 83.)

It is generally accepted that memory and the ability to imitate / recall the specific intonation of the target language, colloquially called the right and prop-

er pronunciation, play a key role in learning foreign languages. The beneficial effects of music learning on learning foreign languages are also often mentioned. Let us cite Gombás again, who summarised the results of a study in which the performances of English native speakers and those of students learning Spanish as a foreign language were examined. 'It was found that those who had previously learned music exceeded their peers both in working memory (short-term memory) tests and in pitch recognition and in Spanish pronunciation as well. On the basis of the result, it might be worth integrating music training more consciously into the methodology of foreign language teaching.' (Gombás, 241.)

The relationship between music learning and mathematical abilities and the possibility of developing mathematical abilities in a musical environment are also well known to researchers. Referring to the results of cognitive neurosciences, as for the three skills (counting, approximate size of numbers, geometric properties and relationships) considered to be the basis of mathematical thinking, Gévayné states that 'researchers assume that music training can activate and improve the processes of processing that link these systems. According to Spelke's findings based on these assumptions, intensive music education is associated with a more efficient use of the mathematical system (the core system) that represents abstract geometrical relationships. The performance of children with intense music training has exceeded the results of children who didn't learn music and who were taught little music in the process of identifying the geometric properties of visual forms, during which the Euclidean distance was aligned with numerical data. [...] certain mathematical and scientific concepts that are known to be difficult to teach can be well trained by the methods of spatial-temporal (ST) reasoning, especially in early ages. The positive effect of music learning on spatial-temporal skills seems to be proven due to the research carried out in the last decade.' (Gévayné, 91.) Judit Gombás and László Stachó, who carried out examinations among children aged 10 to 14 years, also seem to have justified the relationship between mathematical and musical abilities. 'According to our findings mathematical and musical abilities were significantly correlated with each other, and we found a particularly high correlation between the score of problem solving tasks and that of the rhythm identification ones. There was also a significant positive correlation between the number of years of music education and the mathematical score. Based on our results, we assume that music learning by itself is beneficial for mathematical performance, but the musical ability independent of training also correlates positively with mathematical abilities.' (Gombás, Stachó, 2006.)

As a summary, it can be stated that according to studies on the transfer effects of music learning music education has a beneficial impact on both community and individual competences:

- social relationships (the responsibility of individual and community, empathy, acceptance, helping one another, community cohesion, social activity);
- the enhancement of general aspiration;
- national identity awareness;
- physiological effects (motion coordination, lung capacity);
- cognitive functions;
- creativity;
- logical thinking, mathematics;
- speech (vocabulary enrichment, linguistic memory and verbal fluency);
- reading (preparation and development);
- foreign language learning.

On the basis of the above, it can be concluded that further emphasis should be put on the creation of a set of conditions for both the individual and the community to have access to singing and music learning. At the same time, the flattening of the once world famous Hungarian music education, the distortion of the system, the original intention and the fading of the once splendid results can be well perceived in the practice of everyday life. Only about one fifth of the once active schools with extended music education are operating nationwide, and only the children's and youth choirs, which grew out of them and are of the highest quality according to international standards, recall the golden age of Hungarian music education.

For these reasons, we recommend considering that the effective and successful foreign 'good practices' in international terms should be studied carefully, taken over cautiously and integrated into the practice of Hungarian music education in such a way that the values that are considered a Hungaricum will be given sufficient emphasis and preserved in the future as well.

References

(extended version of the lecture of 'Art and Education – Education of the Art',
2nd Conference of Music Pedagogy, Debrecen, 2018. 03. 02.)

Bibliography:

- Asztalos K.: A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, 2012./10. 78-92. p. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_076-092.pdf (2017. 04. 11.)
- Barkóczi, I., Pléh, Cs. (1978.): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet – Bács megyei Lapkiadó Vállalat.
- Bácskai, E., Manchin, R., Sági, M., Vitányi I (1972.): *Ének-zenei iskolába jártak...* Budapest, Zeneműkiadó.
- Csébfalvi É. (2009): *A Music-Europe (MUS-E) multikulturális mintaprogram magyar módszere*. <http://ofi.hu/music-europe-mus-e-multikulturalis-mintaprogram-magyar-modszere> (2017. 04. 07.)
- Gévayné, J. M.: *A zenei hallásképességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4-8 éves kor között. PhD értekezés*. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 2010.
- Gombás J.: A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In J. Torgyik (ed): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 239- 243. p. Retrieved from <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0312GombasJudit.pdf> (2017. 04. 07.)
- Gombás J., Stachó L.: *Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10-14 éves gyerekeknél*. Retrieved from http://elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2006_35.pdf (2017. 04. 13.)
- International Yehudi Menuhin Foundation, website – <http://www.menuhin-foundation.com/> (2017. 04. 09.)
- Johnson, M. H.: *Developmental cognitive neuroscience* 3. kiadás, Blackwell, Malden, MA. 2010.
- Kelemen, J.: Introducing Intercultural Elements into Lower Primary Music and Art Education. In J. Kádár, B. Szép, K. Nagy, R. Zsámber (ed.), *International Strategies in Higher Education: Conference proceedings*. Eger, 83-90. 2014.06.03-2014. 06.05. 83-90, ISBN:978-615-5297-24-3,
- Kismartony, K.: Tizenkét évvel a MUS-E program budapesti kísérleti szakaszának befejezése után – Milyen eredményeket hozott a “tanítóknak, a tanároknak” a program? In J. Döbrössy (ed.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei. XXXIII. Ének-zene-nevelés*. 2011. 51-71. ISSN 1587-4249 ISSN 2063-0794.
- Kodály, Z. (1944): Mire való a zenei önképzőkör? In F. Bónis (ed.): *Visszatekintés I. Kodály Zoltán összegyűjtött írásai*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982. 154-157.

- Kodály, Z. (1961): Még néhány szó a tantervről. In F. Bónis (ed.): *Visszatekintés I. Kodály Zoltán összegyűjtött írásai*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1982. 334-335.
- Kodály, Z. (1965): Önarckép. In F. Bónis (ed.): *Visszatekintés III. Kodály Zoltán összegyűjtött írásai*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1989. 584-589.
- Kodály, Z. (1966): A zenei nevelők Santa-Barbara-i konferenciája előtt – nyilatkozat. In F. Bónis (ed.): *Visszatekintés III. Kodály Zoltán összegyűjtött írásai*. Budapest, Zeneműkiadó Vállalat, 1989. 192-196.
- Laczó Z.: Zenepedagógia és társadalom. In M. Székely: *Hang és lélek. Új utak a zene és társadalom kapcsolatában*. Budapest, Magyar Zenei Tanács, 2002. 83-94.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K. Lee, D. J., Schlaug, G.: Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric makers for musical ebility? In *Brain Cognition*, 59, 2. sz. 124 – 134.
- Published in ‘Art and Education – Education of the Art’, 2nd Conference of Music Pedagogy, Debrecen, 2018. 03. 02.
- https://music.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/absztraktkotet_2018_vegleges.pdf

Dr. Kelemen Judit, főigazgató, egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Campus Humántudományok Intézete

